

Parte 1 - Construção epistemológica na interface Comunicação e Educação

Educomunicação e Mídiaeducação: um estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro

Elisangela Rodrigues da Costa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

COSTA, ER. Educomunicação e Mídiaeducação: um estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. In: NAGAMINI, E., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 91-107. Comunicação e educação series, vol. 1. ISBN 978-85-7455-439-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Educomunicação e Mídiaeducação: um estudo comparativo entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro¹

Elisângela Rodrigues da Costa²
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP (ECA/USP)

Introdução: do contexto contemporâneo à elaboração da pesquisa

Mudanças ocorridas na atual sociedade, influenciadas pela amplitude do papel da Comunicação, requisitam uma forte integração entre os campos da Comunicação e Educação. Por meio de um resgate histórico e teórico, este artigo se propõe a apresentar políticas públicas de educação midiática desenvolvidas no Brasil. De um lado, o exemplo do município do Rio de Janeiro, com o educar *para, com, pela e entre* mídias, com práticas exclusivas à educação formal, ou seja, à escola, a partir da concepção de *Media Education* europeia, abordagem da *Mídiaeducação* carioca. De outro, com enfoque na concepção dialógica de Paulo Freire, Ismar Soares e autores latino-americanos, a educomunicação, em São Paulo, que propõe ações de intervenção, em espaços de educação formal, não-formal e informal, preocupados com os processos comunicativos.

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação, Congresso INTERCOM, Rio de Janeiro, 2015. Texto atualizado para esta publicação.

2 Jornalista, pedagoga, sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), diretora do Departamento de Formação Continuada Docente do município de Barueri, São Paulo. Mestre e doutoranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sob a orientação do professor Dr. Ismar Soares e coorientação do professor Dr. Adilson Citelli. E-mail: lisacosta@usp.br.

O pensador Jesús Martín-Barbero (1997) lembra-nos que uma das mais importantes constatações desta sociedade é o reconhecimento da comunicação como mediadora de todos os aspectos da vida social dos povos. Sob a influência dos Estudos Culturais, sobretudo a partir da pesquisa de Stuart Hall, discorre que vivemos numa sociedade que não tem centro, porque as identidades que eram centralizadoras do sujeito deixaram de sê-lo.

Hoje, a principal consequência da comunicação ocupar uma função estratégica no convívio societário é a admissão de novos ajustes nos mais diversos espaços sociais. Nesta proposta, a análise restringe-se ao ambiente educacional formal, tendo em vista a esfera das políticas públicas, por meio dos paradigmas da Educomunicação³, em São Paulo, e da Mídiaeducação⁴, no município do Rio de Janeiro. Em sua obra *A Mídia e a Modernidade*, Thompson (2011) enfatiza a importância de se pensar nos meios comunicacionais em relação aos contextos práticos, nos quais os indivíduos produzem as formas simbólicas. O autor sustenta que o desenvolvimento da mídia transformou a constituição espacial e temporal da vida, criando novas maneiras de ação e interação, não mais ligadas ao compartilhar de um lugar comum.

Na obra *A comunicação na educação*, Martín-Barbero (2014a, p. 121) afirma que “vivemos numa época da passagem de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagens contínuas”. Abarca a questão da crise educacional na América Latina e critica,

3 O conceito de Educomunicação é adotado na perspectiva do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP). O paradigma (SOARES, 2002, p. 155) é definido 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, ou seja, a ênfase está nos processos comunicativos. A Educomunicação apresenta-se por meio de “áreas de intervenção” que hoje são sete: 1) Gestão dos processos e recursos da Comunicação nos espaços educativos; 2) Expressão comunicativa através das Artes; 3) Educação para a Comunicação; 4) Mediação tecnológica nos espaços educativos; 5) Reflexão epistemológica; 6) Pedagogia da Comunicação; e 7) Produção midiática para a Educação.

4 Por mídiaeducação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de Comunicação e Expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógica, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a Matemática, a Ciência e a Geografia. (UNESCO, 1984). O conceito possui várias grafias, e adota-se, neste artigo, o termo sem hífen — Mídiaeducação, adoção feita também pela MultiRio (Empresa Municipal de Múltiplos Meios), um dos contextos desta pesquisa.

fortemente, a inserção desmedida da tecnologia como marca de uma suposta modernização na Educação. Entre as mudanças elencadas pelo autor que corroboraram para deslocar a instituição escolar e provocar sérios desafios e confrontos está o fato de que:

a educação já não é concebível a partir de um modelo de comunicação escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processos de formação correspondentes a uma era informacional, na qual a idade para aprender são todas, e o lugar para estudar pode ser qualquer um: uma fábrica, uma casa para idosos, uma empresa, um hospital, os grandes e pequenos meios e especialmente a internet (MARTÍN-BARBERO, 2014a, p. 121).

Em outras palavras, o que se observa, nesta primeira década do século XXI, é o ingresso na instituição educacional formal, ainda organizada sob o ideal iluminista, de um “novo aluno”, que olha, ouve, sente, sonha, percebe, fala de forma articulada, fragmentada e totalmente dependente das tecnologias.

Nesta (re)organização social, a escola e os meios comunicacionais vivem um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores destes indivíduos, alimentando, assim, a briga pela preferência na configuração dos sentidos sociais.

Maria Aparecida Baccega (2011, p. 33) reforça a ideia de disputa entre as chamadas agências de socialização – mídia *versus* escola e família:

Com o objetivo de revestir de significados os signos em circulação: ou seja, cada agência considera-se, ela própria, a única capaz e correta nesse processo de atribuição de sentidos. E há permanentemente a tentativa – impossível, ainda bem – de tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o único e será interpretado apenas daquele modo por todos.

Para Baccega (2011), o êxito no complexo campo que ela designa de Comunicação/Educação deriva da superação de dez desafios; sendo três essenciais: 1) o reconhecimento dos meios como outro lugar do saber, atuando com a instituição escolar e outras, com vistas a socializar; 2) o cuidado para não reduzir a intersecção das áreas a fragmentos na discussão sobre a utilização dos aparatos tecnológicos no espaço educativo; 3) a consideração sobre como os sujeitos interpretam (em todos os âmbitos) as práticas midiáticas.

Baccega (2011, p.41) acredita que somente após ultrapassar os pontos conflituosos, a Comunicação/Educação estará apta a proporcionar aos

alunos “uma produção que valorize aspectos da cultura em que se vive, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, numa nova linguagem audiovisual, num novo mundo”.

Resumidamente, este complexo cenário, marcado pela centralidade da comunicação, estabelece novos desafios à educação com vistas ao atendimento deste novo perfil de alunado. Reafirma assim, a urgência do uso das mídias no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a Educação Midiática é requisitada, sobretudo na esfera das políticas, por sustentar práticas pedagógicas que atendam às necessidades das novas gerações de estudantes.

Os meandros do artigo: o encaminhar da tese

O artigo é um recorte de nosso projeto doutoral que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP), na área de Interfaces Sociais da Comunicação, na linha de pesquisa Comunicação e Educação.

A investigação parte de uma perspectiva transdisciplinar, consiste em um estudo comparativo sobre a existência de políticas públicas relacionadas à Educação Midiática em dois municípios brasileiros que possuem as duas maiores redes municipais de Educação do país: São Paulo e Rio de Janeiro. Entre os objetivos da pesquisa, a verificação acerca da forma que a Educação Midiática, em termos de ações de caráter governamental, está sendo administrada pelas gestões educacionais, nos referidos municípios, nas práticas pedagógicas. A problemática em questão é compreender: o que aproxima ou diferencia as políticas públicas de Educação Midiática implantadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro? O problema será analisado tanto sob suas perspectivas teóricas, quanto sob suas perspectivas de gestão.

O estudo comparativo-qualitativo, em andamento, ocorre por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas que foram categorizadas em quatro grandes núcleos: formação continuada docente e discente, gestão da Comunicação na prática pedagógica, legislação e política curricular – considerando os paradigmas da Educomunicação (SP), sob a perspectiva do NCE/USP, e a Mídiaeducação (RJ) sob a influência da *Media Education* europeia.

Reafirmamos o propósito deste artigo: apresentar a Educação Midiática sob o olhar dos dois paradigmas difundidos no Brasil, em São Paulo

e Rio de Janeiro, não desconsiderando a abordagem que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) dissemina sobre o que chama de *Alfabetização Midiática e Informacional* (AMI). Sendo assim, neste texto, por meio de um resgate temporal necessário, serão apresentadas as fundamentações e percursos das práticas com a Educomunicação e Mídiaeducação que, apesar de possuírem semelhanças, possuem diferenças de natureza histórica e metodológica, o que não impede um resultado final satisfatório e reconhecido no trato da Educação Midiática no ambiente educacional.

A partir de uma consciência progressiva, entendendo que a Comunicação é um campo que permite olhares múltiplos sobre os processos comunicativos e admitindo sua importância, sobretudo, nos países da América Latina, Martín-Barbero (1996, p. 62) destaca que: “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”. Conforme a introdução, os contextos históricos são fundamentais para o entendimento das práticas Educomunicativas e Mídiaeducativas, respectivamente, adotadas nas redes municipais de São Paulo e no Rio de Janeiro.

Os contextos da Educação Midiática: da Europa à América-Latina

Nos anos 1980 foi que o tema da Educação para a Comunicação ganhou relevância em todo o mundo, sob a liderança da Unesco. Congressos foram realizados e seminários continentais promovidos com o objetivo de difundir referenciais e metodologias de análise. No contexto de tradição europeia, são válidas as contribuições de Célestin Freinet e da própria Unesco. Afinal, hoje, existe a abertura de um novo espaço propondo a alfabetização midiática a todos os cidadãos, de acordo com o Convênio assinado por representantes da Comunidade Europeia, na Bélgica, em dezembro de 2010 (DI MELE, 2011, p. 117-121).

A partir de então, discussões sobre práticas de Educação Midiática, “sobre” e “com” a mídia estão, cada vez mais, recorrentes em todo o mundo. Inúmeros exemplos, no Brasil e em toda a América-Latina, sem contar na Europa e até África, comprovam esta assertiva. Vale destacar o lançamento, em português, do manual *Alfabetização Midiática e Informacional: currículo*

para formação de professores (UNESCO-UFTM, 2013)⁵ e também do V Encontro Brasileiro de Educomunicação, em São Paulo, em 2013, que elegeu esse assunto como central. O citado manual da AMI-Unesco propõe a difusão de metodologias de ação neste campo. Parte, assim, do pressuposto de que o fortalecimento deste tema entre os alunos requer que os próprios educadores sejam alfabetizados em mídia e informação.

A referida matriz curricular do documento está ancorada em três áreas temáticas centrais: 1) o conhecimento e a compreensão das mídias e do sistema mundial de informação; 2) avaliação dos textos e produtos culturais produzidos pela mídia; e 3) uso autogestionado dos meios para a produção de mensagens de interesse para a comunidade.

Enfim, as bases das articulações da Unesco sobre a temática dialogam com a concepção europeia de *Media Education*, além das referências pertinentes sobre a *Media Literacy*, dos Estados Unidos.

As Contribuições Europeia e Americana: *Media Education* e *Media Literacy*

O desenvolvimento da prática de Mídiaeducação intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, em paralelo à formação da chamada indústria cultural, muito mais sob um olhar educativo, confrontando-se com as mensagens midiáticas, do que como um movimento estruturado. Neste cenário, as mídias eram interpretadas como uma espécie de “bicho papão”, a serem combatidas pela educação, o que provocava reações negativas por parte dos professores.

A Igreja Católica, a partir do apoio do Papa Pio XI à produção cinematográfica, exigiu que cada escola ou paróquia católica disponibilizasse um salão exibidor de filmes (SOARES, 1988, p. 123).

Neste sentido,

a ação propiciou a expansão da prática de cineclubismo como exercício de leitura crítica da mídia em todo o mundo. A contribuição da Igreja Católica associou-se, neste início, à vertente moral de abordagem da educação midiática. O cuidado com os possíveis malefícios das mensagens

5 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2015.

cinematográficas justificava, por exemplo, a prática da classificação moral dos espetáculos, sustentada na teoria dos efeitos, pela qual o sistema educativo atribuía grande poder manipulatório aos meios de informação na difusão de suas mensagens (SOARES, 2013, p.173).

Ainda nesta década, outras ações ocorreram na Inglaterra, em três momentos: no primeiro, a British Film Institute (BFI) iniciou o exercício de análise sistemática do cinema como conteúdo cultural de interesse para a Educação, um dos primeiros e mais antigos programas na esfera das políticas públicas voltadas à Educação para os meios.

A corrente teórica dos Estudos Culturais marcou o segundo momento deste movimento, na Grã Bretanha, com as contribuições de Raymond Williams.

Williams é um autor fundamental na construção dos percursos deste grupo. O teórico acredita que a questão cultural é a categoria-chave entre análise literária e investigação social. Em *The Long Revolution* (1961), discorre sobre a relação contemporânea e o impacto dos meios de comunicação, aproveitando para demonstrar seu pessimismo, tanto com relação aos meios, quanto no que se refere à própria cultura popular.

O terceiro e último movimento que se destacou, ainda na Inglaterra, é marcado pela ideia de renovação da *Media Education*, a partir das pesquisas de Len Masterman, que defende

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).

De acordo com os pesquisadores da Mídiaeducação, uma abordagem ampliada conceitual pode ser entendida a partir de três perspectivas: educar *sobre/para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva).

Neste contexto europeu, sem dúvidas, poderíamos citar outros países: Espanha, Itália, Suécia, com inúmeras experiências importantes. Contudo, a

pesquisadora francesa Jeveniève Jacquinot, professora da Sorbonne, alerta que algumas contradições estão presentes nas práticas pedagógicas, sinalizando a urgência de renovação da educação para os meios. Para tanto, alerta que:

Hoje a distinção e/ou separação entre educar *para* e *com* os meios – em que de um lado existe a prática educativa *sobre* os meios e de outro o ensino *através* dos meios – esconde certa “esquizofrenia” nas suas funções, pois embora sejam voltadas para diferentes tipos de práticas, as ações de formação propostas em ambos os casos caminham na mesma direção (JACQUINOT, 2006, p. 3).

Jacquinot (2006, p. 9) concilia as duas grandes concepções que atravessam as práticas e os discursos sobre Educação para os meios, uma mais pedagógica e linguística e outra mais política e civil.

Outro pesquisador que se destaca é o britânico David Buckingham⁶ (2006), na reflexão sobre as perspectivas crítica, metodológica – instrumental e produtiva-expressiva que envolvem o trabalho com a Mídiaeducação, os novos meios são usados, contemporaneamente, como objeto de estudo e como meio de aprendizagem e as dimensões críticas e criativas são fortemente integradas. Quanto à *Media Literacy* nos EUA, Soares (2014, p. 16) relata que houve várias oscilações marcadas, sobretudo, pelo período político. Grosso modo, nos momentos em que os republicanos encontravam-se no governo, era visível o pouco apoio dado à questão, ao contrário do que ocorria quando os democratas estavam na Casa Branca.

Prova disto, no final do primeiro mandato do democrata Bill Clinton, em 1995, a *Media Literacy*, que, até então, estava presente em programas educativos de apenas 12 estados, foi inserida nos parâmetros curriculares (*academic standarts*) de todos os estados federados do país (SOARES, 2014). A construção histórica da *Media Literacy* pode ser dividida em três momentos ou fases relevantes: na primeira, a questão moralista e defensiva de protecionismo aos efeitos dos meios de comunicação prevaleceu, nos anos 1970, chamada de *deficit model*. Neste período, Adilson Citelli (2014, p. 66) destaca que o problema residia em “manter a vigilância sobre os mediadores de imaginários, símbolos, representações, a fim de que não ajudassem a promover desvios destoantes pelo *American way of life* – ‘o modo de vida americano’”.

⁶ Os estudos culturais foram aplicados no campo da *Media Literacy* por autores britânicos como David Buckingham (*Watching media learning*, 1990).

Nos anos 1980, o movimento de leitura crítica da mídia, sob a luz deste pensamento, perdeu importância, e na década de 1990, com a disseminação do vídeo e o advento da internet, houve um novo fôlego para as análises dos meios de comunicação como prática educativa, aliada à reforma educacional americana. O enfoque passou a ser a aquisição das habilidades (*acquisition model*), e o plano era fornecer uma plataforma de questões que possibilitassem aos estudantes elaboração de habilidades na área da Comunicação e Expressão. Identificou-se também uma terceira tendência – *Citizenship model*, que surgiu quando os objetivos dos educadores e educandos passaram além da leitura crítica da mídia para o pensar das relações de Comunicação entre os sujeitos sociais (SOARES, 2014).

A partir dos anos 2000, um grupo de arte-educadores da Costa Oeste americana começou a trabalhar o conceito de multiculturalismo com adolescentes negros, brancos e latinos por intermédio da linguagem visual – o que aproxima à ideia de Educomunicação, na perspectiva do NCE/USP a ser tratada a seguir.

Da Herança Latino-americana à Educomunicação: uma história em construção

Mario Kaplún é responsável pela criação e uso do termo educador para designar o professor que realiza a “Comunicação Educativa”. No entanto, este autor nunca se preocupou em identificar ou definir a existência de um campo denominado “Educomunicação”. Na década de 1980, a Unesco usou o termo “Educomunicação”, mas no sentido de leitura crítica das mídias. Coube ao NCE/USP, em 1999, identificar e definir o conceito de Educomunicação como referente a um campo autônomo de pesquisa e intervenção social, por meio de uma pesquisa coordenada pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares. Na perspectiva do NCE/USP, o conceito é resultado de extensa pesquisa entre 1997-1999, envolvendo 176 coordenadores especialistas da área em 12 países do continente.

A partir da análise qualitativa desta investigação, o NCE concluiu que não havia mais lógica em compreender a relação entre Comunicação e Educação, a partir das atribuições, até então, feitas a elas, como o emprego didático das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ou como leitura crítica dos conteúdos midiáticos.

Dessa maneira, a educomunicação não pode ser vista como item programático a ser tratado no território restrito da didática ou como mera capacitação para ajudar na aplicação das tecnologias da informação ou comunicação ao ensino, mas como um campo de reflexão e intervenção social decorrente dos novos modos de organizar, distribuir e receber o conhecimento e a informação (CITELLI, 2014, p. 70).

Dito de outra maneira, o que esta primeira década do século XXI trouxe à Educomunicação foi o reconhecimento acadêmico, graças à pesquisa do NCE/USP que passou a compreender que as ações do movimento popular, no tocante à interface Comunicação e Educação, resultaram de uma opção teórico-metodológica que se distanciava das perspectivas tecnicistas, conteudistas ou funcionalistas (SOARES, 2014).

Neste aspecto, o coordenador do NCE/USP, Ismar Soares de Oliveira (2002, p. 5), define a Educomunicação 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 esclarece que espaços educativos podem ser considerados os centros culturais, emissoras de televisão, rádios educativas, centros de produção de materiais, sem desconsiderar os espaços não formais. Ao tratar de ecossistema comunicativo, refere-se desde a organização do ambiente, incluindo a disponibilização de recursos, bem como a maneira de atuar dos sujeitos envolvidos, e o conjunto de ações que definem um tipo de fato comunicacional.

Dando sequência, apresentaremos um breve resumo da história da Educação para a Comunicação na América Latina, especialmente no Brasil, marcada por inúmeros projetos, desde a década de 1960 até os dias atuais. Compreende-se que a leitura destes acontecimentos e desdobramentos corrobora para o entendimento do processo histórico da Educomunicação.

Historicamente, nas décadas de 1960 e 1970, em nosso continente, as discussões em torno de projetos educativos para a Comunicação estavam atreladas à educação não formal, particularmente aos movimentos populares, que, em sua maioria, mostravam-se resistente às políticas de comunicação implantadas por governos ditatoriais.

Entre os destaques desta fase, o Programa de Educação Alternativa para a Formação do Receptor a partir da Infância (PLAN-DENI) que tinha como

principal objetivo oportunizar aos alunos, principalmente de denominação católica, de vários países da América Latina, uma formação crítica à recepção.

Em 1970, concomitantemente, de uma lado, intelectuais defendiam a difusão da “leitura crítica da televisão” como caminho para a consciência crítica; enquanto que de outro, pensadores latino-americanos manifestavam fortes reações à influência dos meios comunicacionais, especialmente da TV.

Nessa década, as ideias de participação, de diálogos social e planejamento participativo, marcaram o pensamento latino-americano, influenciadas pela concepção dialógica e libertária do educador brasileiro Paulo Freire e de outras referências da área, como: Juan Diaz Bordenave (Paraguai), Mario Kaplún (Uruguai), Daniel Pietro (Argentina) e Eduardo Contreras (Equador). Neste processo, uma das instituições mais importantes foi o Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), com sede em Quito, Equador.

Conforme já citado, dos anos 1980 aos 1990, a Unesco teve função articuladora, com vistas à aproximação da Comunicação e Educação, na esfera das políticas públicas. Fato comprovado em 1979, quando este órgão organizou um encontro no México, reunindo os ministros da Educação e Planejamento da América Latina e Caribe. Constatou-se, então, que os educadores para os meios, gradativamente, abandonaram as teorias da Escola de Frankfurt e as questões ideológicas do estado, com base na proposta de uma Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (NOMIC).

Neste continente, a década de 1990 foi marcada pela influência dos Estudos Culturais (EC) ingleses, os projetos envolvendo a Educação para os meios eram direcionados ou na tendência da proposta dos americanos ou dos europeus.

Em outra linha de pensamento, especialistas latinos reforçaram a abordagem de grupos que se preocupavam com os processos comunicativos em sobreposição aos meios. Resgatamos Raymond Williams (1992, p. 41-43), que apresentou a cultura como um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos.

A partir de então, um novo paradigma na interface Comunicação e Educação passava a ser assumido com direcionamento à cidadania, o coletivo, chegando à Educomunicação.

O conceito de educomunicação adotado ao final da pesquisa da USP passou a traduzir a desejada autonomia de uma prática não exatamente à margem dos tradicionais campos de comunicação e da educação, mas justamente em sua interface, às vezes com eles se confrontando e, em outras, com eles colaborando (SOARES, 2014, p. 185).

Enfim, após breve descrição histórica, sob a luz dos conceitos da Educomunicação e da Mídiaeducação, exemplificaremos, brevemente, a seguir, ações de governo direcionadas aos trabalhos pedagógicos com estes dois paradigmas nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro.

Políticas Públicas e Educação Midiática: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro

No Brasil, os municípios de São Paulo e Rio de Janeiro possuem ações institucionalizadas em suas redes educacionais, baseadas nos paradigmas da Educomunicação (SP) e Mídiaeducação (RJ) há mais de uma década. Fato que corroborou para o desenvolvimento de nossa pesquisa, já que nosso objeto empírico constitui-se do conjunto dos elementos que, nos respectivos contextos, definem as políticas públicas de Educação Midiática nas duas cidades. Contudo, é importante considerar que

cada conceito carrega seus referenciais e metodologias, mas os atendidos – os alunos são indistintamente beneficiados. O grande diferencial está na meta de cada prática: uma trabalha para que a criança e o adolescente sejam capazes de produzir conhecimentos a respeito de suas relações com a mídia e de usufruir de seu potencial inovador, dominando processos produtivos; já a outra tem como meta transformar a comunidade educativa num ecossistema comunicativo aberto, dialógico e participativo (SOARES, 2014, p. 22).

Com a reflexão de Ismar de Oliveira Soares, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), lembramos que o ano de 1996, ano de criação do Núcleo na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), foi um momento importante para a difusão do paradigma. Anos mais tarde, em 1999, ocorreu a grande pesquisa que ressemantizou o conceito de Educomunicação. No início dos anos 2000, ocorreram as primeiras iniciativas que envolveriam Políticas Públicas com a prática educacional.

O projeto batizado de “Educom” contou com a participação de professores da ECA/USP e pesquisadores vinculados. Parte deste projeto tratava-se do “Educom.rádio: Educomunicação nas ondas do rádio”⁷, que alcançou

⁷ Para mais informações: ALVES, P. H. (2007) *Educom. rádio: uma política pública em Educomunicação*. Tese. ECA/USP. São Paulo, SP, Brasil.

tantas pessoas e notoriedade que tornou-se lei em 28 de dezembro de 2004, de autoria do vereador Carlos Neder: Lei Municipal no 13.941.

Em 2009, a inclusão na legislação da Portaria no 5.792, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, provocou avanços no processo de institucionalização da Educomunicação, pois estabeleceu diretrizes que possibilitaram a contratação de uma equipe de especialistas para realizar as formações dos docentes e o reconhecimento oficial dos projetos de Educomunicação desenvolvidos nas escolas municipais de São Paulo.

Atualmente, o projeto chamado “Nas ondas do rádio”⁸ conta com um Núcleo de Educomunicação, desde 2015, sob a responsabilidade de Carlos Lima, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Os cursos de formação continuada ofertados são: gestão de projetos educacionais, agência de notícias, vídeo, blog, fotografia, audiovisual, fanzine, impresso, rádio, entre outros.

Entre os objetivos do programa, os ideais educacionais, na perspectiva do NCE/USP, promovem o protagonismo infantojuvenil por meio da comunicação e tecnologia; a cultura da paz no espaço escolar, o aperfeiçoamento das competências leitora, escritora e oral e possibilitam espaços de expressão comunicativa e criativa às crianças e adolescentes.

O município do Rio de Janeiro também trata do uso da mídia no ambiente escolar, sob o paradigma da Midieducação; para tanto, possui uma Gerência de Mídia-Educação sediada na Secretaria Municipal de Educação (SME) sob o comando de Simone Monteiro de Araújo. A SME conta com o apoio da MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios Ltda), órgão criado pela Lei no 2.029 e idealizado pela ex-secretária municipal do Rio de Janeiro, Regina de Assis, e por Walter Clark, na época, presidente da TV Educativa (TVE), que também atuou na criação das Empresas Globo de Televisão. Em 1996, a então secretária municipal de Educação, Regina de Assis, implementou o Núcleo Curricular Básico Multieducação, inserindo a questão das linguagens e da diversidade tecnológica na sala de aula.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php>>. Acesso em 30 mai. 2015.

E MESSIAS, C. (2012) *Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo*. Dissertação, ECA/USP, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24032012-102952/pt-br.php>>. Acesso em 30 mai. 2015.

8 Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Nas-ondas-do-Radio>>. Acesso em 30 mai. 2015.

Eventos importantes acerca da Mídiaeducação foram realizados no Rio de Janeiro pela MultiRio; o mais importante foi a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, um dos maiores eventos internacionais da época.

Hoje, a MultiRio possui um aparato tecnológico e de profissionais (aproximadamente 170 pessoas) das áreas da Comunicação e Educação voltado, em sua maioria, ao trabalho, sobretudo com a linguagem audiovisual. Conta com estúdios próprios para elaboração dos programas distribuídos na rede educacional e formação continuada de professores e alunos. A atual presidente da MultiRio, Cleide Ramos⁹ atuou de 1995 a 2000 e retornou em 2009, até o presente momento. Na época da fundação, Cleide Ramos era diretora de tecnologia e educação da TVE, quando trabalhou com Walter Clark, utilizando todas as mídias para elaboração de conteúdos educativos.

Segundo Simone Monteiro, desde 2009, com a nova gestão política, e em 2011, com reformulações na própria SME da prefeitura do Rio de Janeiro, apesar da independência da MultiRio, existe um maior direcionamento das diretrizes teórica e de práticas mídiaeducativas pela SME. Prova disto é a pesquisa em andamento, desde o início de 2015, do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia (GRUPEM) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, sob a coordenação da professora Rosália Duarte, financiada pelo Instituto Desiderata 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*.

Conclusão

Ainda não é possível extrair qualquer conclusão; afinal, a pesquisa doutoral encontra-se em vias de qualificação e continuará em desenvolvimento. Por isto, é muito cedo para qualquer definição. Contudo, observamos que é a partir da década de 1980 que ocorre a inserção da educação midiática em ações governamentais, sem contar que houve grandes incentivos da Unesco, prova disto é a Declaração de Grünwald (Alemanha), de 1982, que contou com 19 países participantes, cuja ênfase é sobre a importância das

⁹ Cleide Ramos cedeu entrevista à autora deste artigo no Rio de Janeiro, em setembro de 2014, por conta da referida tese de doutorado.

mídias e a obrigação de os sistemas educacionais auxiliarem os cidadãos a compreender melhor este fenômeno.

Como observado, historicamente, as redes municipais de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro iniciaram as práticas pedagógicas com a educação midiática entre o início da década de 1990 e os anos 2000. E, nestes períodos, acabaram criando as Políticas Públicas na área por meio de rotas diferenciadas, influenciadas pelas marcas herdadas do paradigma latino-americano da Educomunicação na capital paulista e da tradição europeia da *Media Education* no Rio de Janeiro. Entretanto, é notável que as ações pedagógicas com a Comunicação são anteriores, nos referidos sistemas de ensino municipais, ao surgimento de Políticas Públicas e que, particularmente, no contexto da época, a questão das inovações tecnológicas influenciaram muito essas decisões nas duas redes.

Neste artigo, a nossa maior preocupação foi o respeito à história e fundamentação teórica-metodológica de cada paradigma. Neste aspecto, apesar das semelhanças, quando tratamos de Educomunicação e de Mídia-educação, há diferenças que ampliam e promovem debates, troca de ideias, para o aperfeiçoamento necessário no trato com o uso da mídia na Educação. A nossa intenção é demonstrar que essas duas práticas são perfeitamente passíveis de diálogos e compõem o grande “guarda-chuva” chamado Educação Midiática. O fato é que ainda iremos em busca de mais respostas para o nosso problema de pesquisa; afinal, o que aproxima ou diferencia as Políticas Públicas de Educação Midiática implantadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro?

Referências

- ALVES, P. H. **Educom.rádio**: uma política pública em Educomunicação. Tese. ECA/USP. São Paulo, 2007.
- BACCEGA, M. A. A comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A; COSTA, M.C. **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BUCKINGHAM, D. **La media education nell'era della tecnologia digitale**. Relazione per il Congresso del MED La sapienza di comunicare: Roma, 2006.
- CITELLI, A. O; BERGER, C; BACCEGA, M. A; LOPES, M. I. V; FRANÇA, V. V. **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014.
- DI MELE, L. L'Europa verso la media literacy. **Media education, studi, ricerche, buone pratiche**. Roma, 2011.
- FANTIN, M. Mídia-Educação: aspectos históricos e teóricos-metodológicos. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa, 14(1): 27-40, 2011.
- KAPLÚN, M. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Editorial de la Torre, 1998.
- JACQUINOT, G. **Dall'educazione ai media alle 'mediaculture': ci vogliono sempre degli inventori**. Congresso del MED La sapienza do comunicare, Roma, 2006.
- MARANHÃO, C. A. C. **Quitongo, mídia e cidadania**: a política de 'mídia e educação' da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária. Dissertação. FE/USP, São Paulo, 2007.
- MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, Bogotá, n.5, p.10-22, 1997.
- _____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. Comunicación fin de siglo. Para donde vá nuestra investigación? **Telos**, 47, Madrid, 1996.
- MESSIAS, C. **Duas décadas de Educomunicação**: da crítica ao espetáculo. Dissertação, ECA/USP, São Paulo, 2012.

SOARES, I. O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação**, nº. 7. Brasília, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Do Santo Ofício à Libertação*. São Paulo:Paulinas, 1988.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos da Educomunicação. *Revista Comunicação e Educação*. Número 23. 16 a 25. Jan./Abr.2002.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G.; MARQUES DE MELO, J. (Orgs). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil 2012-2013**. Memória, Brasília, IPEA, vol. 4, pg. 169-202, 2013.

_____. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação e Educação**. Ano XIX. Número 2. Jul-Dez 2014.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade**: uma teoria social da mídia. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

VELLOSO, L. **Luz, Câmera, [Multieduc] Ação! Práticas docentes, políticas curriculares e as TIC's na rede municipal do Rio de Janeiro**. Dissertação. UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para a formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.