

Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro

Media education practices of analysis the
products and media content in schools in
Rio de Janeiro City Hall

Marcus Tavares

marcus.tadeu@uol.com.br

Jornalista e professor da ESPM-Rio

Rosália Duarte

rosalia@puc-rio.br

Professora da PUC-Rio

Carolina Jordão

carolinasousajordao@gmail.com

Doutoranda em Educação na UFRJ

Resumo

Este artigo apresenta e discute resultados da pesquisa que analisa práticas mídias educativas nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro, em especial práticas compartilhadas de ver, ler, ouvir, analisar, inquirir, questionar, compreender filmes, vídeos e textos jornalísticos, identificadas como consolidadas. O levantamento, realizado por meio de questionários online, envolveu 909 escolas do município. Os dados foram estratificados considerando os segmentos atendidos e o tamanho das escolas. Também foram produzidas análises bivariadas e multivariadas, considerando os estratos (por segmento e por tamanho), o tipo de atividade (análise, produção e práticas pedagógicas com uso de mídias), o número de equipamentos disponíveis (infraestrutura tecnológica) e a frequência de realização das atividades (diariamente, semanalmente, bimestralmente, semestralmente e anualmente). A prática mídia-educativa de análise de conteúdos e produtos midiáticos, objeto do presente artigo, foi identificada em boa parte das escolas. Os resultados nos permitem dizer que as escolas têm como prática consolidada a análise de imagens, de imagens verbais e não verbais. A partir do levantamento, os dados permitem, ainda, identificar três fatores que contribuíram para a consolidação da prática mídia-educativa na rede de escolas do Rio de Janeiro. São eles: 1- o investimento na educação como política de Estado e não de governo; 2- o entendimento de que crianças e jovens são cidadãos, com prioridade absoluta, de direitos de liberdade, como foco na mídia-educação; e 3 - o comprometimento e envolvimento dos professores de sala de aula com o tema.

Palavras chave: Política pública. Mídia-educação. Linguagens. Estudantes.

Abstract

This article presents and discusses results of research that examines the media-education in schools of Rio de Janeiro City Hall. The research focuses on shared practices to see, read, listen, analyze and understand movies, videos and news, identified as consolidated. The survey, conducted by online questionnaires, involved 909 schools in the city. Data were stratified considering served segments and size of schools. Also bivariate and multivariate analyzes were performed considering the strata (by segment and size), the type of activity (analysis of practices, production and teaching with the use of the media), the number of available equipment (infrastructure technology) frequency and activities. Focus of this study, the practice of media education has been identified in most of the schools. The results indicate that the school is developing verbal and non-verbal images analysis. From the survey, it is possible to identify three factors that contributed to the consolidation of the media education practice in the network of schools of Rio de Janeiro. They are: 1- investment in education as a state policy 2- the understanding that children and young people are citizens, with absolute priority, with focus on media-education; and 3 - the commitment and involvement of classroom teachers with the theme.

Keywords: Public policy. Media education. Languages. Students.

Introdução

Ao longo do século XX, diferentes linguagens constitutivas dos meios de comunicação (escrita, radiofônica, cinematográfica, televisiva, digital), aliadas ao novo papel que a comunicação, a informação e o entretenimento adquiriram na vida cotidiana, estabelecem uma contínua (re)organização, sistematização e entendimento do mundo, envolvendo, impactando e influenciando as relações sociais. A onipresença das mídias na sociedade faz com que estas se transformem, gradativamente, numa instância que atua no processo de socialização dos indivíduos e na constituição, inclusive, de suas identidades – substituindo e/ou concorrendo, historicamente, com outras instituições, como família, igreja e o próprio Estado.

A mediação tecnológica da comunicação tem, portanto, impacto significativo na forma como são estabelecidas as relações sociais, tanto no âmbito público como no privado, e interfere diretamente no modo como nos vemos, somos vistos e compreendemos nossa sociedade. Esse fenômeno provoca questionamentos quanto à possibilidade de formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente, deflagrando, em diferenças instâncias da sociedade, a preocupação de assegurar aos cidadãos o direito à liberdade de expressão, à liberdade de acesso à informação de todos os tipos e a liberdade e condições de interferir e criticar o modo como as informações são veiculadas, bem como de produzir outras. É neste contexto que surge, nas últimas décadas do século XX, a mídia-educação, como um campo de estudos e práticas educacionais, voltado para a formação do público ao qual as mídias se dirigem. O conceito de mídia-educação foi formulado originalmente para abranger diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas de educar para, com e através das mídias. É difícil determinar exatamente quando e onde surgiu o conceito.

Oficialmente, há dois eventos/documentos que abordam o tema. O primeiro é datado de junho de 1973, quando o conceito foi apresentado na França pelo Conselho Internacional de Cinema e Televisão (CICT), órgão ligado à Unesco, que discutia a necessidade do estudo e da aprendizagem dos meios de comunicação como disciplina autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica, e reconhecia a escola como um lugar específico da mídia-educação. Outro marco data de janeiro de 1982, quando, conscientes da importância que representava a melhoria das relações entre

educação e comunicação na sociedade, educadores, comunicadores e pesquisadores de 19 países, a convite também da Unesco, redigiram a Declaração de Grünwald, pela qual afirmavam que os sistemas político e educativo deveriam reconhecer as suas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenômeno da comunicação entre os seus cidadãos. Estabeleciam-se quatro diretrizes/ações voltadas às autoridades políticas de cada país: 1) lançar e apoiar programas integrados de educação para a mídia – do ensino pré-escolar ao ensino universitário e à educação de adultos – cujo objetivo seja desenvolver os conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os utilizadores dos meios eletrônicos e impressos; 2) desenvolver cursos de formação para professores e outros agentes educativos, tanto para aumentar os seus conhecimentos e compreensão dos media como para os formar nos métodos de ensino apropriados; 3) estimular atividades de investigação e desenvolvimento em prol da educação para a mídia a partir de disciplinas como a psicologia, a sociologia e as ciências da comunicação; 4) apoiar e reforçar as ações realizadas ou previstas pela Unesco com o objetivo de incentivar a cooperação internacional na área da educação para a mídia.

Ao longo do tempo, esse campo vem assumindo contornos diferenciados, de acordo com os contextos em que as pesquisas e as práticas são desenvolvidas. Na maioria dos países em que a mídia-educação integra políticas educacionais, a instituição escolar é vista como lócus privilegiado para desenvolvimento desse campo com vistas à formação de um sujeito crítico e criativo, um usuário ativo e responsável no uso das mídias, das tecnologias; à ampliação dos repertórios culturais; e ao desenvolvimento da capacidade comunicativa e expressiva com o uso de múltiplas linguagens (FANTIN, 2012).

No Brasil, a política pública federal de inserção de tecnologias da informação e da comunicação nas escolas e de estímulo ao uso destas no âmbito escolar, formulada na década de 1990, certamente teve como contexto de influência o debate internacional sobre a educação para os meios, assim como as diretrizes propostas, em Grünwald e pela Unesco, para a mídia-educação. No entanto, essa política não incluiu entre seus objetivos promover um conhecimento mais amplo das mídias, de seus mecanismos de produção e do papel desempenhado por elas na sociedade.

Segundo Castro (2016), o “Programa Nacional de Informática na Educação” (Proinfo), ao ser instituído, em 1997, tinha como objetivo principal: “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997). No texto que expressa as diretrizes do programa, apresenta quatro objetivos específicos:

melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem; possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas TICs pelas escolas; propiciar uma educação para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para a cidadania global. (BRASIL, MEC, 1997, p. 3).

Para Castro (2016), o programa original, assim como os que lhe sucederam nas últimas décadas em nível federal (Proinfo Integrado, e-Proinfo), segue atribuindo caráter quase exclusivamente instrumental às tecnologias de comunicação, entendidas como mais um recurso para transmissão de conteúdos curriculares e para a formação para o mercado de trabalho. O caráter analítico-reflexivo das práticas mídia-educativas, que buscam ampliar e qualificar a relação dos usuários com as mídias não integra os objetivos desses programas.

Em paralelo e/ou consonância com políticas da esfera federal, estados e municípios também desenvolvem iniciativas, ações. Neste âmbito, ganha destaque a rede pública de ensino municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro, que em meados da década de 1980 começou a incorporar diretrizes e orientações da mídia-educação e, em meados dos anos 1990, passou a desenvolver projetos e ações no sentido de garantir acesso dos estudantes a diferentes tipos de linguagem, buscando incorporar tais diretrizes à prática docente. A importância do tema para o contexto educacional contemporâneo levou a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio de sua Gerência de Mídia e Educação; o Instituto Desiderata; e o Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (Grupem) – vinculado ao programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio – a estabelecerem uma parceria para o desenvolvimento da pesquisa *Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar*, que busca identificar e analisar práticas mídia-educativas presentes nas escolas da rede municipal de ensino. À luz dos marcos referenciais do campo (Aliança Global para Parcerias no Domínio da Literacia para os Media e a Informação, 2013; Media Literacy and New Humanism, 2010), definimos

como práticas mídia-educativas, nesse contexto específico, atividades que visam, intencionalmente, a ampliação do conhecimento sobre as mídias e suas linguagens e da capacidade de fazer uso destas para expressar pensamentos e ideias. Este artigo apresenta e analisa práticas compartilhadas de ver, ler, ouvir, analisar, inquirir, questionar, compreender filmes, vídeos e textos jornalísticos, identificadas, nos resultados da pesquisa, como consolidadas, na maioria das escolas da rede.

Do nosso ponto de vista, três fatores contribuíram para a consolidação dessas práticas: a) investimento na educação como política de Estado e não de governo; b) entendimento de que crianças e jovens são cidadãos, com prioridade absoluta, de direitos de liberdade, como foco na mídia-educação; c) comprometimento e envolvimento dos professores de sala de aula com o tema.

2 Campo empírico e metodologia

A pesquisa pretendia abranger as 1009 escolas de Ensino Fundamental da rede, mas, por problemas operacionais (não foram localizados os endereços eletrônicos de todas as unidades), foram enviados questionários online (hospedados na plataforma typeform) para diretores e coordenadores pedagógicos de 994 escolas. Destes, 924 foram respondidos. Na composição da base de dados, 13 questionários tiveram que ser excluídos, em razão de dados faltantes, inconsistentes, ou ainda porque eram escolas especializadas e que não atendiam aos objetivos desse estudo. Desse modo, a amostra ficou composta por 911 escolas.

Os dados foram estratificados considerando os segmentos atendidos (somente 1º segmento do EF; somente 2º segmento e ambos) e o tamanho das escolas, pois nos interessava avaliar possíveis diferenças nas práticas com mídias entre escolas grandes e pequenas e entre escolas que atendem adolescentes e escolas que atendem somente crianças. A classificação das escolas por tamanho tomou como referência o número de alunos. Assim, escolas com até 300 alunos foram classificadas como pequenas; com 301 a 800 alunos, médias e as que tinham mais de 800 alunos foram classificadas como grandes. Os procedimentos de análise envolveram, em primeiro lugar, a extração de frequências simples das respostas, considerando os constructos que nortearam a construção do instrumento de pesquisa: atividades de análise de produtos e conteúdos midiáticos; atividades relacionadas à produção de

mídia; uso de mídias nas práticas pedagógicas; realização de atividades culturais (saraus, feiras literárias, mostras de vídeo, visitas a museus e centros culturais, entre outras); número de equipamentos disponíveis nas escolas e qualidade do acesso à internet. Foram também produzidas análises estatísticas, considerando os estratos (por segmento e por tamanho), o tipo de atividade (análise, produção e práticas pedagógicas com uso de mídias), o número de equipamentos disponíveis (infraestrutura tecnológica) e a frequência de realização das atividades (diariamente, semanalmente, bimestralmente, semestralmente e anualmente). Por fim, foram criados indicadores dos diferentes tipos de práticas, construídos a partir da atribuição de pesos às diferentes atividades que compunham os três tipos de prática, segundo a regularidade com que estas são praticadas. Assim, uma atividade considerada simples, como análise de matérias jornalísticas, receberia um peso maior se realizada diariamente do que se realizada uma vez por semestre. Os pesos foram atribuídos coletivamente pelos pesquisadores, considerando dois critérios: complexidade da atividade e frequência com que é praticada.

Dessa forma, foi construído um Índice de Práticas Mídia-educativas de Análise de Produtos, que atribuiu um valor para cada escola, indicando a produtividade na análise de vídeos, filmes, matérias jornalísticas, sites, entre outras. Esse índice foi obtido pelo somatório dos pesos e frequências das atividades, e depois este valor foi padronizado na escala de 0 a 1, com o valor 1 sendo o mais alto alcançado.

3 Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos: os resultados da pesquisa

A pesquisa de que trata este artigo foi realizada em 2015, com o objetivo de identificar e descrever projetos de mídia e educação que as escolas da Prefeitura do Rio vêm promovendo. Esperava-se, produzir uma análise diagnóstica da política de mídia-educação que vem sendo implementada pela Secretaria Municipal de Educação, nos últimos vinte anos.

Os resultados abrangem, estatisticamente, a totalidade das escolas da rede e podem contribuir para a avaliação da atual política para o setor e para a formulação de novas propostas. Em linhas gerais, os dados produzidos permitem avaliar a presença e a recorrência dos três tipos de atividades/práticas mídia-educativas,

definidas como constructos dessa pesquisa análise de conteúdos midiáticos (objeto de interesse deste artigo); produção de conteúdos em diferentes linguagens; uso de mídias nas práticas pedagógicas, além de ter sido feito um levantamento bastante preciso do quantitativo de equipamentos disponíveis em cada escola e de práticas culturais realizadas regularmente. Partiu-se da hipótese que práticas mídia-educativas – devido a sua importância e apelo – já deveriam constar do planejamento das escolas ou, no mínimo, que as unidades escolares tivessem certa familiaridade com o tema, pois este, além de vir conquistando cada vez mais legitimidade no debate educacional, integra (com maior ou menor ênfase) as políticas educacionais da Prefeitura do Rio de Janeiro, há pelo menos duas décadas.

De posse dos dados é possível constatar que as hipóteses se confirmam: cerca de 92% das escolas participantes do levantamento afirmam desenvolver práticas mídia-educativas. Contudo, nas perguntas subsequentes à esta primeira, revela-se que, apesar da resposta afirmativa, algumas escolas negaram a existência de diversas atividades, ou assinalaram que as realizavam em periodicidade muito baixa.

A tabela a seguir apresenta uma síntese desse resultado, por segmentos atendidos e tamanho da escola. A classificação das escolas por tamanho tomou como referência o número de alunos. Assim, escolas com até 300 alunos foram classificadas como pequenas; com 301 a 800 alunos, médias e as que tinham mais de 800 alunos foram classificadas como grandes.

Tabela 1
Número e percentual de escolas que afirmam contar com prática mídia-educativa.

ESCOLAS		Com prática mídia-educativa	
		Nº	%
Segmento	Primeiro	409	44,9%
	Segundo	150	16,5%
	Ambos	272	29,9%
Tamanho	Pequena	101	11,1%
	Média	479	52,6%
	Grande	251	27,6%
Total		831	91,3%

Fonte: Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar

A prática mídia-educativa de análise de conteúdos e produtos midiáticos, objeto de interesse do presente artigo, foi identificada em boa parte das escolas. No

questionário, foi perguntando se as escolas desenvolviam, e com qual frequência, as atividades de análise das seguintes mídias/linguagens: confiabilidade de conteúdos da internet; filmes e vídeos; fotografias e imagens em geral; matérias jornalísticas; publicidade; programas de TV; programas de rádio e redes sociais. A tabela 2 sintetiza as respostas aos itens que compuseram esse quesito:

Tabela 2
Número e percentual de escolas que afirmam contar com prática mídia-educativa de análise por frequência

	RECORRENTE (diária, semanal, bi e mensal)		POUCO RECORRENTE (semestral e anual)		SEM RECORRÊNCIA (nunca)	
	Número	%	Número	%	Número	%
Filmes/vídeos	792	90,6%	45	5,1%	38	4,3%
Fotografias/imagens	709	81,1%	86	9,8%	80	9,1%
Matérias jornalísticas	707	80,8%	94	10,7%	74	8,5%
Redes sociais	607	69,3%	95	10,9%	173	19,8%
Confiabilidade internet	559	63,8%	101	11,6%	215	24,6%
Publicidade	508	58,1%	137	15,6%	230	26,3%
Programas de TV	395	45,2%	171	19,5%	309	35,3%
Programas de Rádio	129	14,7%	117	13,4%	629	71,9%

Fonte: Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar.

Os resultados indicam que, dependendo da mídia/linguagem, há uma variação quanto à constância da realização da atividade, o que permite inferir que há atividades mídia-educativas de análise consolidadas e em processo de consolidação nas escolas da rede. Diferenciação que pode ser explicada, à princípio, devido à função e ao papel que as mídias/linguagens desempenham no cotidiano midiático dos estudantes. Entende-se por atividades de mídia-educação consolidadas, aquelas que abrangem diferentes mídias e linguagens e são realizadas na maioria das escolas, em frequência considerada boa (diária, semanal, bimensal e mensal).

3.1 Análise de Filmes/vídeos, fotografias/imagens e matérias jornalísticas

Os resultados descritos na tabela acima nos permitem dizer que as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro têm como prática consolidada a análise de imagens, de imagens verbais e /ou não verbais. Isso provavelmente se deve, em parte, ao prestígio atribuído à imagem, fixa ou em movimento, em nossa sociedade. Somos

uma sociedade altamente visual. Temos apreço pela imagem, produzimos e consumimos materiais visuais e audiovisuais em larga escala. Os brasileiros estão entre os povos que mais assistem à televisão no mundo. Todos os lares do país têm televisão e telenovelas, telejornais, seriados e filmes fazem parte do lazer cotidiano de milhões de pessoas, independente da classe social. Temos o terceiro maior número de usuários do *youtube* do mundo e alguns dos canais brasileiros, nessa plataforma, têm visualizações que chegam à casa dos milhões, com centenas de milhares de seguidores.

Além disso, o Rio de Janeiro é, em especial, uma cidade imagética; sua paisagem natural e cultural compõem as principais campanhas de promoção turística do Brasil no exterior. 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). Tem hoje cerca de 350 salas de cinema e o segundo maior público de cinema do país (cerca de 25 milhões de ingressos por ano). Não é surpreendente, portanto, que ver, analisar e discutir filmes seja uma prática presente em 90% das escolas da rede, em frequências que variam entre diária e mensal.

Tal consolidação pode ser explicada também por programas (conduzidos ou não pela própria Secretaria Municipal de Educação - SME), que estimulam e incentivam, com distribuição de equipamentos e formação de professores, tais práticas nas escolas. O Projeto Cineclube nas Escolas, criado, em 2008, pela Gerência de Mídia-Educação da SME, é uma dessas iniciativas. A SME conta ainda com a parceria de organizações não governamentais que desenvolvem projetos de educação para o cinema e de formação estética audiovisual, entre as quais o Cineduc. Segundo Nascimento (2013), na década de 1970, o Cineduc já realizava atividades com cinema em escolas públicas. Mas, entre 1982 e 1985, essas atividades foram desenvolvidas com crianças de escolas municipais, por meio de um projeto da própria Secretaria Municipal de Educação do Rio, o projeto Diafilme, que consistia na exibição de filmes, com o objetivo de “criar hábito de discussão e debate diante da imagem” (CINEDUC, 1986 apud Nascimento, 2013).

O trabalho foi desenvolvido em cinco turmas de quatro escolas do subúrbio do Rio de Janeiro (CINEDUC, 1986). Os temas desenvolvidos foram escolhidos pelas crianças: “As profissões, Lendas Brasileiras, A notícia de cada dia, Viagem de Borbolino a terra, Histórias de uma vida negra – tradução de sua vivência infantil” (CINEDUC, 1986, apud Nascimento, 2013, p. 132).

Cerca de 80% das escolas declara realizar, também regularmente, atividades de análise de imagens ligadas ao telejornalismo e ou fotojornalismo, assim como de matérias jornalísticas. De um modo geral, esses são materiais utilizados pelos professores como fonte de informação e recurso didático, o que pode explicar, em parte, esse resultado. Resultados da Pesquisa TIC Educação, realizada anualmente pelo CETIC.br, ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil, indicam que 96% dos professores brasileiros buscam materiais na internet para a preparação de suas aulas; 84% deles buscam "imagens, figuras, ilustrações ou fotos" (CGI, TIC Educação 2014, p. 127) para usar em suas aulas. A prática mídia-educativa de análise das demais mídias/linguagens (confiabilidade de conteúdos da internet, redes sociais, programas de TV e programas de rádio e publicidade), a partir do recorte feito, não se enquadra na perspectiva de uma atividade consolidada, embora suas frequências também sejam significativas, quando vistas isoladamente.

3.2 Redes sociais e a questão da confiabilidade de conteúdos da internet

De acordo com os resultados, 69,3% das escolas dizem que têm como prática mídia-educativa a análise das redes sociais, numa frequência diária, semanal, mensal e bimensal. Quando perguntadas sobre a análise de dados/confiabilidade dos conteúdos da internet, 63,8% afirmam que desenvolvem análises, na frequência mencionada.

Ao que parece, trata-se de uma demanda, inclusive, que associada às análises de imagens verbais ou não verbais, mais especificamente quando nos referimos aos conteúdos jornalísticos. Rede sociais e confiabilidade na web são temas que estão na pauta da mídia jornalística e, inclusive, a pauta ligada ao entretenimento.

Trata-se também de uma demanda da própria sala de aula, quando sabemos que há um número grande – para não dizer em sua totalidade – de estudantes que carregam para a escola seu próprio celular, conectado à internet. Os usos e os limites desta

tecnologia - que em alguns casos propiciam, inclusive, práticas de *bullying* e *cyberbullying* – parecem ser questões que vêm sendo trabalhadas pelas escolas.

3.3 Análise de publicidade

Interessante observar que a análise de publicidade, embora não esteja também consolidada, é recorrente em 58,1% das escolas, o que revela que este tema vem ganhando relevância e espaço reflexivo na escola ao mesmo tempo em que seu debate, historicamente, cresce em paralelo na agenda dos debates sociais, nos últimos dez anos.

O entendimento que deva haver uma proteção no âmbito de crianças e jovens frente a publicidade e propaganda está posta oficiosamente no próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, já na década de 1990, o que deflagrou uma série de debates e ações, na forma de elaboração de projetos de lei, criação de organizações da sociedade civil e promulgação de condutas éticas por parte dos anunciantes.

Um dos protagonistas dessas ações é o Instituto Alana. Há dez anos a organização promove campanhas contra a exibição de publicidade para crianças na televisão e processa, judicialmente, empresas que associam brinquedos à venda de produtos alimentícios voltados para crianças.

3.4 Programas de TV

A análise de programas de TV também não está consolidada, mas é recorrente em 45% das escolas. Chama a atenção o fato de a análise de programas de televisão não ser uma prática consolidada, afinal é a mídia com maior presença nos lares dos brasileiros. O que pode ser visto, a princípio, como um contrassenso, pode ser explicado, por um lado, pelo fato das pessoas associarem programas televisivos ao que é exibido na televisão.

Como, de um modo geral, há poucos aparelhos de TV na escola, supostamente essa programação não estaria presente ali. No entanto, programas de televisão estão disponíveis também nos repositórios de vídeos da internet, como *youtube* e *vimeo*, por exemplo, e estes podem ser, eventualmente, exibidos na sala de aula. Nesse caso, esta prática pode estar sendo englobada nas respostas dos diretores ao item "práticas de análise de filmes e vídeos". Por outro lado, sabe-se que há, por parte dos professores e educadores, uma desqualificação do lugar e da importância intelectual

e cultural da televisão na constituição de conhecimentos e valores das crianças e adolescentes, o que explicaria uma menor recorrência de debates sobre o tema na escola. Do nosso ponto de vista, a ampliação do debate com os estudantes sobre o que eles veem na televisão poderia contribuir para a formação de espectadores mais críticos e reflexivos. Além disso, soma-se o fato de que a tela da televisão já não é mais a principal tela de consumo de crianças e jovens. Afinal o conteúdo não está mais limitado ao aparelho da televisão. Os conteúdos são, hoje, disponibilizados e consumidos, muitas vezes em tempo real, via computadores, tablets e celulares, não dependendo mais fisicamente do aparelho de TV, muito menos da programação e faixa horária imposta, até então, pelas emissoras de televisão. A grande parte dos conteúdos é acessada via web, gratuitamente, em qualquer tempo e espaço. Uma vez informatizadas ou com acesso wifi, as escolas e/ou seus professores prescindem do aparelho de TV para ter acesso ao que as emissoras veiculam.

3.5 Análise de programas de rádio

A análise de programas de rádio mostra-se recorrente em apenas 12,9%. Resultado relativamente esperado, já que se supõe que a mídia rádio, no país, cumpra uma função secundária frente a outras mídias. Mas essa é uma falsa impressão.

Dados do Instituto Ibope e da Associação Nacional de Emissoras de Rádio (Abert) indicam que emissoras de rádio FM atingem cerca de 85% da população brasileira, e o tempo médio de escuta cresce significativamente a cada ano. As rádios mais ouvidas no país têm, em média, 200 mil ouvintes por minuto. De acordo com a Abert, duas redes de rádio brasileiras estão entre as maiores do mundo. Vale lembrar que celulares e smartphones têm dispositivos para acesso a rádios online, o que tem contribuído para o crescimento da audiência entre jovens.

4 Fatores políticos e sociais associados à regularidade de práticas mídia-educativas nas escolas a rede municipal de ensino

Os resultados indicam que a análise de produtos e/ou conteúdos midiáticos existe nas escolas e, dependendo de seu suporte e/ou área, é mais ou menos frequente, está mais ou menos consolidada, numa perspectiva comparativa, o que pode ser explicado pela função e papel das mídias no dia a dia da população, nestes

primeiros anos do século XXI. A percepção é que, independente da frequência, a prática está presente na sala de aula, na escola. Consequentemente faz parte do planejamento do professor. Num exercício de reflexão, considerando a história das políticas públicas nacionais de inserção de TIC nas escolas e também da política da Prefeitura do Rio de Janeiro no que tange à área de mídia-educação, é possível formular hipóteses/argumentos acerca de fatores que podem ter influenciado a integração da análise de produtos e/ou conteúdos midiáticos às práticas escolares cotidianas.

4.1 Investimento na educação como política de Estado e não de governo

A página oficial da Prefeitura do Rio, na internet, informa que a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro tem como missão elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Pública no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, contribuindo para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos. Cabe à secretaria cuidar da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e da Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. Trata-se de uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina. Em 2016, a SME atende 654.454 alunos em 1007 escolas, 247 creches públicas, 213 Espaços de Desenvolvimento Infantil e outras 161 creches conveniadas. São mais de 40 mil professores lotados em suas escolas.

A partir do fim da ditadura militar no país, em que os prefeitos passaram, novamente, a serem eleitos por meio do voto direto, a cidade do Rio de Janeiro teve, a partir de então, seis prefeitos, um deles ocupando três mandatos e outro, dois. Verificam-se poucas trocas no comando da pasta de Educação ao longo de cada um desses mandatos e mesmo entre um e outro, ao contrário de outras administrações públicas, como a do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, que teve, no mesmo período, vinte e quatro Secretários de Educação, média de um secretário a cada um ano e dois meses e meio.

A reeleição de dois prefeitos por mais de um mandato e a permanência dos seus respectivos gestores da área da Educação possibilitou o desenvolvimento de ações e propostas em um processo mais contínuo e duradouro, o que na Educação é

de extrema importância e, na historiografia do Brasil, no que se refere à estados e municípios, pouco visto. Além deste fato, 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. O quadro a seguir traz os nomes de todos os Secretários de Educação do Município do Rio de Janeiro, nos diferentes governos eleitos após o fim da Ditadura Militar.

Quadro I. Relação de Prefeitos e Secretários de Educação do Município do Rio de Janeiro – 1987-2016

PREFEITO	MANDATO	SECRETÁRIO (A)
Saturnino Braga	Jan. 1986 a dez.1987	Maria Lucia Couto Kamache
	Jan. 1988 a ago.1988	Moacyr de Góes
Jó Antônio Rezende	Set. 1988 a dez.1988	Moacyr de Góes
Marcello Alencar	Jan.1989 a abr. 1992	Mariléa da Cruz
	Abr.1992 a dez.1993	Maria de Lourdes T. Henriques
Cesar Maia	Jan.1993 a dez. 1996	Regina de Assis
Luiz Paulo Conde	Jan.1997 a dez. 2000	Carmem Moura
Cesar Maia	Jan. 2001 a dez. 2004	Sônia Mograbi
Cesar Maia	Jan. 2005 a dez. 2008	Sônia Mograbi

Eduardo Paes	Jan. 2009 a dez. 2012	Claudia Costin
Eduardo Paes	Jan. 2013 a dez. 2016	Claudia Costin Helena Bomeny

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. Os projetos implementados por uma gestão, de certa forma, foram continuados nas gestões subsequentes, com algumas poucas exceções.

Outro exemplo são as salas de leitura polo. De acordo com publicação produzida pela própria Secretaria Municipal de Educação, em 2007, as salas de leitura surgiram em 1985, buscando ressignificar e redimensionar a dimensão pedagógica para além do trabalho de sala de aula. Havia um direcionamento para a democratização do acesso aos diferentes meios de informação e comunicação e para o desenvolvimento de um trabalho que privilegiasse a leitura crítica dos mesmos.

Com isso, novos contornos foram definidos, priorizando a capacidade de ler e escrever o mundo na perspectiva da articulação do livro, principal agente educativo, com os demais portadores de textos: tevê, rádio, jornal, etc. O acesso à informação, o aprofundamento e a constituição de conhecimentos, valores e atitudes representam os eixos principais do trabalho cujo fio condutor é o prazer de ler. (MULTIEDUCAÇÃO: SALA DE LEITURA, 2007, p. 9).

Sete anos depois, em 1992, as Salas de Leitura passaram a se organizar em Salas de Leitura Polo e Salas de Leitura Satélites. As primeiras receberam mais equipamentos e foi oferecida formação específica para os professores responsáveis por elas, a, com o intuito de se tornarem responsáveis pela irradiação, multiplicação e acompanhamento das orientações do trabalho, oriundas da então recém-criada Divisão de Mídia-Educação, para as demais Salas de Leitura, denominadas Satélites. A partir de 1996, foram definidas as atribuições do Professor Regente de Sala de Leitura e as diretrizes para a organização do trabalho. Consolidava-se, assim, a

concepção da Sala de Leitura como estrutura integrada às práticas desenvolvidas nas salas de aula, no contexto do Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar, o que permanece até os dias de hoje. Essa estrutura mantém, regularmente, um trabalho de formação de professores para o uso de mídias e, muitas vezes, oferece suporte técnico e operacional para a realização do trabalho com mídias em sala de aula.

4.2 Entendimento de que crianças e jovens são cidadãos, com prioridade absoluta, de direitos de liberdade, como foco na mídia-educação

Embora o Brasil, na prática, ainda tenha muito o que avançar no entendimento de que crianças e jovens são cidadãos com prioridade absoluta, verifica-se, oficialmente, em legislações nacionais, estaduais e municipais, diretrizes que expressam claramente a intenção de garantir os direitos dos que integram esse segmento. O marco é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, considerado um dos mais avançados em todo o mundo, que confere à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público o dever de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças. De acordo com a lei, em seu artigo 4º, a garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e execução das políticas sociais públicas; e d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância/ juventude. Desde 1990, crianças são vistas – juridicamente – por todos os segmentos sociais (governo e sociedade civil) como cidadãos dotados de prioridades absolutas, como merecedores de uma proteção e promoção especial em virtude de se encontrarem na condição de indivíduos que estão constituindo conhecimentos e valores. É fato que a promulgação do ECA está relacionada e embasada na aprovação de três documentos internacionais que, ao longo do século XX, estabeleceram diretrizes voltadas para a infância e adolescência: a Declaração de Genebra (1924), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) – que explicitam essa mudança de pensamento e de reorganização do lugar da criança, em relação aos direitos, na sociedade contemporânea. Documentos que se tornaram universais e de referência.

Monteiro (2006) faz uma pesquisa minuciosa do contexto de criação e do conteúdo destes três documentos e estabelece uma análise contundente que vai ao encontro deste trabalho. A autora concluiu que, na Declaração de Genebra (1924) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959), a preocupação dos formuladores centrou-se, basicamente, numa ideia de defesa e proteção da criança. Da garantia de direitos, tais como moradia, socorro, atenção e alimentação. Em contrapartida, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), além dos direitos já estabelecidos pelos documentos anteriores, chamados pela autora de *direitos-proteção*, traz à tona, pela primeira vez, o que a autora chama de *direitos-liberdade*, no sentido de que as crianças, a partir de então, não têm somente o direito a, mas o direito de. Por exemplo, o direito de opinião, de expressão, de pensamento, de informação e de religião.

Trata-se de uma mudança de perspectiva de quem é a criança e de qual é o seu espaço dentro da sociedade. Uma mudança de paradigma que veio sendo gestada durante todo o século XX e que estabelece impactos em vários setores da sociedade, como a cultura, economia, política, educação, saúde, psicologia, sociologia etc. (TAVARES, 2013, p.55).

Conforme observa Monteiro (2006), a Convenção sobre os Direitos da Criança, assim como a sua antecessora, a Declaração dos Direitos da Criança, não exerceu em absoluto, como deveria de fato e de direito, uma força jurídica internacional, uma força de lei, embora realmente tenha sido oficializada como lei internacional, em 1990. Funcionou, sim, como uma referência sobre o estudo, incitando governos e sociedade no âmbito internacional, dentro um cenário cada vez mais mundializado a refletirem sobre o tema.

Após a aprovação da Convenção, uma série de medidas relativas à infância e à relação entre crianças e mídia foi desenvolvida e promovida em diferentes países. Em um contexto internacional, temos, por exemplo, a *Diretiva da União Europeia sobre a Televisão Sem Fronteiras* (1989), uma tentativa de regulamentar a programação audiovisual infantil; a *Resolução de Bratislava* (1994), que propõe ações no sentido de desenvolver uma mídia qualificada voltada para a infância; a *Carta sobre Televisão Infantil* (1995), resultado da Primeira Conferência Mundial sobre Televisão e Crianças; *A Declaração dos Direitos das Crianças no Rádio e na Televisão dos Países Sul-Africanos em Desenvolvimento* (1996), que tem o objetivo de qualificar a programação infanto-juvenil; *A Declaração Asiática dos Direitos da Criança e a Mídia*

(1996), que visa a assegurar a implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança; e *Os Direitos da Criança e a Mídia: diretrizes para os jornalistas* (1998), que estabelece princípios para a prática jornalística em relação à infância. (CARLSSON & FEILITZEN, 1999). No Brasil, um ano após a aprovação da Convenção, foi promulgado, como já citado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), decorrente de uma pressão da sociedade civil organizada, durante a Assembleia Nacional Constituinte, que foi instituída e trabalhou entre os anos de 1987 e 1988, para auxiliar a formulação e a redação final da Constituição, promulgada ainda em 1988.

Ainda na década de 1990, o Conselho Nacional de Educação discutiu, aprovou e publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental que trouxeram, pela primeira vez, entre seus princípios, o da Estética, que é, ao longo da década seguinte, revisto e que pode ser interpretado como uma garantia dada pela Educação ao direito das crianças a uma produção cultural de qualidade, na qual está inserida a produção audiovisual, como se observa no texto das diretrizes voltado para a Educação Infantil, em 1999:

Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1999).

Além do Conselho Nacional de Educação, o MEC, diretamente, planejou, desenvolveu e criou, em 1996, a TV Escola, um canal de comunicação próprio e direto com os professores da rede pública de todo o país, para ser utilizado como meio de capacitar e atualizar o professor em serviço. O órgão também começou a colocar em prática cursos gratuitos, mais uma vez para os docentes, sobre operacionalização, utilização e reflexão crítica de equipamentos de mídia.

Paulatinamente, houve um reconhecimento ou uma prática, digamos assim, de se promover ações no sentido de aproximar cada vez mais os instrumentos, a linguagem e o conteúdo da mídia da escola, não só para atender a necessidade de ampliar a diversidade de olhares e contextos dos alunos, mas também para promover e garantir, às crianças, diferentes meios para expressar suas ideias, vozes,

expressões e intenções, como exemplifica o documento *Mídia e Infância, o impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV* (2012), produzido então pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi), hoje chamada de Andi – Comunicação e Direitos, com a participação da sociedade civil e órgãos governamentais:

(...) os governos precisam tomar medidas corretivas para evitar os efeitos das forças de mercado que violam os 'maiores interesses da criança'; e não existe contradição entre o acesso da criança à informação e medidas para protegê-las de influências negativas da mídia: "a liberdade de expressão não é incompatível com a firme proibição de material nocivo ao bem-estar da criança" (p.3).

Incentivadas por uma onda de protagonismo infantil e juvenil, ONGs e ou OSCIPs foram criadas com o objetivo de desenvolver trabalhos com crianças sobre mídia. É preciso destacar a criação da própria Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi), que desde a década de 1990, participou ativamente da luta dos direitos das crianças, principalmente daqueles ligados diretamente à discussão em torno da mídia para, com e por meio das crianças.

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 das novas reflexões e propostas sobre crianças e sua relação com a mídia-educação.

4.2.1 Criação da MultiRio

Pode-se considerar a criação da Empresa Municipal de Multimeios – MultiRio, em 1993, como o grande marco da implantação de uma política pública de mídia-educação na Prefeitura do Rio de Janeiro, que alcançou sua maturidade entre os anos de 2001 e 2009, estabelecendo, amparada no Núcleo Curricular Básico – MultiEducação, uma nova perspectiva, a longo prazo, de entender as diferentes linguagens e os meios de comunicação. Estes passam a ser vistos como instâncias de socialização, constitutivas, portanto, de valores, pensamentos, conhecimentos e identidades o que faz com que o conhecimento de suas linguagens seja entendido como um direito.

É uma questão que vai muito além da utilização ou simplesmente justaposição da mídia à educação. É entender a mídia como parte integrante de nossos processos

racionais, afetivos e sociais. Afinal, as linguagens da mídia influenciam e modificam as relações humanas e os processos de constituição de conhecimentos e valores. Definitivamente, a questão da mídia e educação não está circunscrita aos limites da escola, uma vez que viemos daquém em diante num mundo em redes de comunicação (ASSIS, 2008).

Ligada à Secretaria Municipal de Educação, a MultiRio foi criada, segundo a Secretária Municipal de Educação da época, Regina de Assis, para atender a uma nova demanda que surgia: o direito de crianças, jovens e professores terem acesso às possibilidades que os meios de comunicação podem oferecer às práticas pedagógicas. E o direito de terem acesso a uma produção de mídia qualificada que respeite as diferenças, promova valores democráticos e inclusivos e abra espaço para manifestações e expressões artísticas diversas.

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).

4.2.2 Elaboração da MultiEducação

Contemporâneo à criação da MultiRio e lançado em 1996, durante a gestão Regina de Assis à frente da pasta de Educação, após três anos de discussão entre a gestão pública e os professores, o Núcleo Curricular Básico, a MultiEducação, ressalta a necessidade da construção coletiva de um currículo sintonizado com as demandas de seu tempo, ancorado em núcleos conceituais (tempo, espaço, transformação e identidade) e princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem).

A nova realidade tecnológica e cultural cria, constantemente, novos desafios e, com eles, a exigência de uma visão mais crítica e ampliada dos recursos que estão à volta de todos nós, adultos e crianças, dando nova ordem ao tempo e espaço em que vivemos. Outras relações se estabelecem entre o sujeito e a constituição de sua identidade, sendo significativo o papel das linguagens na formação destas relações e na vida que se transforma, permanentemente (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p.99).

Fundamento e orientação da política educacional das escolas do município do Rio, o documento estabelece uma proposta pedagógica que entende que as

linguagens das mídias ocupam um lugar essencial na constituição de conhecimentos e valores. E que, portanto, podem, de forma criativa e inteligente, gerar memória e transformar a vida. Muitas vezes negligenciadas e vistas apenas como mero entretenimento, sem lugar no currículo escolar, as diferentes linguagens de mídia devem inspirar novas práticas pedagógicas e o repensar das habituais. O texto incorporou as perspectivas de mídia-educação que estavam sendo discutidas internacionalmente e nacionalmente, naquele momento, como se pode perceber no extrato transcrito a seguir:

Hoje, é bem nítido que o princípio educacional da cidadania autônoma e participativa está amplamente vinculado à apropriação dos meios e linguagens de comunicação. O analfabeto dos anos 90 não é somente aquele que não se apropria da palavra escrita e de seus mediadores, mas o que não estabelece uma relação crítico-produtiva-participativa no contexto audiovisual e o que não está capacitado a interagir com as diversas formas de tecnologias eletrônicas em suas interfaces com todo tipo de informação. 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 da 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- mediática 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. (MULTIEDUCACÃO, 1996, p.134).

4.2.3 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes

A realização da 4ª Cúpula de Mídia para Crianças e Jovens, em abril de 2004, promovida pela Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio) contribuiu para a ampliação dos espaços de debate acerca da produção de mídia para crianças e adolescentes e dos direitos desse segmento a uma mídia de qualidade, constituindo-se numa importante referência para a discussão sobre as mídias e seu papel na sociedade contemporânea. Em sua primeira edição na América Latina, o evento reuniu profissionais das áreas de comunicação e educação, entre outros, além de adolescentes dos cinco continentes. Mais uma vez, identificou-se o enorme desafio que se impõe a escola, enquanto instituição social, na busca de novos sentidos e significados para a prática pedagógica. O evento reuniu cerca de três mil pessoas e

150 adolescentes de 75 países, no encontro Fórum dos Adolescentes, que tinha como premissa empoderá-los na discussão dos mesmos temas que estavam sendo tratados nas sessões plenárias do evento. Pela primeira vez na história das cúpulas, o seminário contou com a participação de professores, o que ampliou a discussão da importância e do lugar da mídia-educação no dia a dia das escolas.

Os ecos da Cúpula chegaram mais longe. Estimou-se que cerca de 2 mil pessoas acompanharam o evento pela Internet. Além disso, o evento foi notícia, quase que diariamente, nos principais noticiários da TV, do rádio e da imprensa escrita nacional. Por menos de uma semana, o evento, com caráter estritamente civil provou que é possível gerar, a partir de uma ideia, um movimento importante em defesa de interesses da sociedade civil. (...) o objetivo final e comum de tudo foi buscar outros modos de fazer, mostrar que existem alternativas possíveis para a TV, o rádio e a Internet atuais. Lutar por uma mídia não excludente, que não seja voltada somente para o lucro, mas, sim, para valores éticos, aberta às várias vozes da sociedade, como a das crianças e a dos adolescentes, que só no Brasil são cerca de 85 milhões, com menos de 24 anos, é do interesse de todos. Como disse a representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em uma das conferências sobre alianças na produção de mídia para crianças e adolescentes, o objetivo maior era "aliar a força da comunicação ao poder das ideias". (EDUCACAO PÚBLICA, 2004).

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 4ª 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. Ao final do encontro, adultos e jovens lançaram suas respectivas Cartas do Rio, como forma de resumir seus objetivos e metas em relação aos temas discutidos. Entre os pontos levantados, destacam-se: articulação entre crianças, adolescentes e adultos em prol de uma mídia de qualidade; a garantia do controle da qualidade da mídia, a partir da criação, pela sociedade, de conselhos de ética e denúncia em todos os países; criação urgente de medidas e programas eficazes para evitar o acesso de crianças e adolescentes a conteúdos pornográficos na internet; sensibilização dos comunicadores para que possam oferecer melhor tratamento das notícias e informações que produzem sobre e para crianças e adolescentes; criação de meios de comunicação dirigidos especialmente para crianças e adolescentes, em que haja espaço para veiculação de programas regionais e produzidos pelas crianças e adolescentes.

Esse evento certamente está entre os fatores sociais e políticos que influenciaram a presença da mídia-educação como campo de estudo e de práticas

nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Tudo indica que o que foi pensado originalmente como política de governo pode ter se configurado, ou estar se configurando, como política de estado.

4.3 O comprometimento e envolvimento dos professores de sala de aula

O processo de elaboração do Núcleo Curricular Básico – MultiEducação bem como de outros projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, ao longo das três últimas décadas, com foco na mídia-educação parecem ter contado, em grande medida, com a participação de professores de sala de aula. Isso é o que se pode depreender da leitura de relatórios e sínteses desses processos, os quais registram a participação dos professores nos debates que antecederam a elaboração dos documentos. Sem dúvida, documentos oficiais não são a única fonte de registro de processos de formulação e implementação de políticas educacionais. A análise de uma política implica buscar outras formas de registro, outras vozes, sobretudo, a dos professores que, em última instância, são os responsáveis por colocar essas políticas em prática. Entretanto o objetivo deste artigo não é a análise da política, mas a formulação de algumas hipóteses que ajudem a compreender o processo de implementação, nas escolas da rede pública municipal, de uma política de mídia-educação, formulada em diálogo com organismos nacionais e internacionais de defesa dos direitos da criança e dos adolescentes, com organizações não-governamentais e com o meio acadêmico.

Os documentos que relatam o processo de elaboração do Núcleo Curricular MultiEducação, indicam que os professores, tendo sido chamados a participar, contribuíram ativamente, avaliando a proposta e enviando sugestões de reformulação. Isso certamente pode ter contribuído para a consolidação, no âmbito da prática escolar, de atividades de análise de produtos e conteúdos de mídia, uma vez que este tema integrava o debate sobre o conteúdo curricular.

Foram recebidos das escolas e respondidas 1.734 relatórios de avaliação da proposta MultiEducação. Recebemos também respostas ao questionário de avaliação final enviado às escolas em julho/95. Veiculado pelas Coordenadorias Regionais de Educação, o questionário que serviu como instrumental de coleta de dados foi respondido por 738 escolas (71,44%), tendo a participação de 17.652 profissionais de educação o que corresponde a 66,31% das matrículas do professorado em efetivo exercício. (MULTIEDUCACAO, 1996, p,12).

5 Considerações finais

Ainda que sejam promissores os resultados obtidos na pesquisa quanto às práticas de análise de produtos e conteúdos de mídia realizadas nas escolas, não se pode afirmar que a mídia-educação esteja integrada às práticas escolares. Como foi dito inicialmente, a educação para os meios implica a criação de estratégias pedagógicas que: a) favoreçam o conhecimento das linguagens nas quais os conteúdos são produzidos e veiculados; b) propiciem a reflexão sobre os mecanismos adotados pelas mídias para intervir e, muitas vezes, pautar a agenda política; c) ofereçam oportunidades e suporte para que os usuários de mídias possam ser também produtores, fazendo uso de diferentes linguagens para expressar suas ideias e participar das decisões políticas; d) ofereçam subsídios para a intervenção de crianças e jovens no debate sobre controle social dos meios de comunicação. A análise de filmes e vídeos, fotografias e imagens e materiais jornalísticos é um passo importante na direção desses objetivos, mas ainda insuficiente. O grande volume de informações disponíveis na internet e a velocidade em que estas são veiculadas coloca novos desafios para a educação escolar, entre eles o de contribuir para que os estudantes desenvolvam seus próprios critérios para avaliar a confiabilidade das informações e de suas fontes, que participem da definição de parâmetros éticos e estéticos para a comunicação online e, sobretudo, que usufruam, autonomamente, das oportunidades oferecidas pela comunicação digital para a ampliação de conhecimentos e o convívio com a diferença. Além de analisar, produzir. Além de refletir, criar. Além de consumir, participar. Essas são metas a serem atingidas pela educação escolar no mundo contemporâneo e dizem respeito tanto à apropriação de conhecimentos quanto à posição ocupada por crianças e jovens na sociedade.

Os resultados da pesquisa em que se baseia este artigo, indicam que quase 90% das escolas nunca produz programas de rádio e de TV e arquivos sonoros e mais da metade nunca produz publicidade ou vídeo. A tabela 3 apresenta, uma síntese dos dados relativos à produção de materiais sonoros e audiovisuais nas escolas da rede municipal.

Tabela 3. Frequência de produção de materiais nas escolas

PRODUÇÕES	RECORRENTES (DIÁRIO, SEMANAL, MENSAL, BIMESTRAL)		POUCO RECORRENTE (SEMESTRAL ANUAL)		SEM ATIVIDADE (NUNCA)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Programa de Rádio	54	6,2%	46	5,3%	775	88,6%
Programa de TV	38	4,3%	56	6,4%	781	89,3%
Publicidade	200	22,9%	174	19,9%	501	57,3%
Fotografia	477	54,5%	145	16,6%	253	28,9%
Vídeos/filmes	202	23,1%	203	23,2%	470	53,7%
Podcast (áudio)	61	7,0%	70	8,0%	744	85,0%

N = 875.

Fonte: Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar.

Optamos por não tratar desse tema mais detidamente aqui, já que o nosso foco foram as atividades de análise. Apresentamos brevemente esses resultados somente para subsidiar o argumento de que é necessário ampliar as ações de formação de professores para práticas mídia-educativas e para o uso de mídias em suas práticas pedagógicas, além de prover as escolas da infraestrutura tecnológica necessária para que estudantes e professores possam ser, eles próprios, produtores de conteúdos, contribuindo para a democratização dos meios de comunicação e para a polifonia no debate sobre os rumos da sociedade.

Referências

ANDI. *Mídia e Infância, o impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV*. Brasília: Andi, 2012.

ASSIS, Regina. *Nós da escola – criando mídia e educação*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio, 2009.

ASSIS, Regina. *Educação pública é política de Estado e não de governo*. Rio de Janeiro: revistapontocom. Disponível em <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/educacao-publica-e-politica-de-estado-e-nao-de-governo-diz-regina-de-assis>. Acesso em 28 de março de 2016.

BRASIL, *Diretrizes para Educação Infantil* Brasília: MEC, 1999.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (org.). *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: Unesco, 1999.

CASTRO, M.C. (2016) *Correlações entre uso pedagógico de tecnologias de informação e comunicação e desempenho escolar análise envolvendo dados da TIC Educação 2011 e Prova Brasil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientadora: Alícia Bonamino. Co-orientador: Tufi Machado Soares.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *TIC Educação 2014. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras* [livro eletrônico] Coordenação executiva e editorial, Alexandre F. Barbosa]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. 6,5 Mb; PDF.

FANTIN, Monica. *MídiaEducação em debate*. Rio de Janeiro; revistapontocom, 2012. Disponível em <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/midiaeducacao-em-debate-5>. Acesso em: 28 de março de 2016.

MONTEIRO, Lígia Cláudia Goncalves. *Educação e direitos da criança: perspectiva histórica e desafios pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Educação e Psicologia). Universidade do Minho, Portugal, 2006.

MULTIEDUCAÇÃO – Núcleo Curricular Básico. Prefeitura do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1996.

MULTIEDUCAÇÃO – SALA LEITURA. Prefeitura do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2007.

NASCIMENTO, A. Mota. (2013). *Percurso histórico do CINEDUC: o "fazer-se" de seus protagonistas entre 1969 e a década de 1980*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://educacao.unirio.br/index.php?page=defendidas-em-2013>. Acesso em 28 de março de 2016.

PREFEITURA DO RIO. *Carta dos adolescentes - 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2004

TAVARES, Marcus. *Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000*. 2013, 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

Submetido em 29-03-2016, aprovado em 30-07-2016.