

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

Elisangela Rodrigues da COSTA²
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

Resumo

Mudanças ocorridas na sociedade atual, 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.

Palavras-chave: Educação Midiática; Políticas Públicas; Educomunicação; Mídiaeducação.

1. Introdução: do contexto contemporâneo à elaboração da pesquisa

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 influência dos Estudos Culturais, 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 adoção de

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XV Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Jornalista, pedagoga, sócia-fundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), 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. Contato: e-mail: lisacosta@usp.br

políticas públicas, por meio dos paradigmas da Educomunicação em São Paulo e da Mídiaeducação³ 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.

Retomando Martín-Barbero (2014a, p.121) em “A comunicação na educação” vivemos numa época da passagem de uma sociedade *com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagens contínuas*⁴. Na visão do autor entre as mudanças elencadas que corroboraram para deslocar a instituição escolar e provocar sérias crises, sobretudo na América Latina, 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, 2014b, p.121).

Em outras palavras, o que se observa, nesta primeira década do século XXI, é o ingresso na escola, 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 o “modelo escolar”, aqui representado pela escola, e os meios comunicacionais vivem um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores destes indivíduos. Alimenta, assim, uma espécie de “corrida” pela preferência e o “destaque” na configuração dos sentidos sociais.

A pesquisadora 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

³ Apesar de inúmeras grafias, adota-se neste artigo o termo sem hífen - de acordo com a proposta do município do Rio de Janeiro.

⁴ Grifos da autora.

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 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 âmbito 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. A necessidade, neste aspecto, obriga o encaminhar e adoção de políticas sustentadoras de práticas que atendam às necessidades das novas gerações de estudantes.

1.1 Os meandros do artigo: o encaminhar da tese

De maneira geral, este artigo, assim como a proposta de minha tese doutoral, apresenta um roteiro com nuances históricas da educação midiática, na Europa e América-Latina. Busca intercalar diálogos entre as abordagens conceituais propostas, de um lado, pela educomunicação, na perspectiva do NCE-USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo) exemplificado pelo “Nas Ondas do Rádio” da prefeitura de São Paulo, e, de outro, pela mídiáeducação (com base na *Media Educacion* europeia) utilizada na MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios Ltda.), órgão da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro.

Como já citado, o propósito deste texto é apresentar a educação midiática sobre o olhar dos dois paradigmas citados e difundidos no Brasil não desconsiderando a abordagem que a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) dissemina sobre o que denomina de alfabetização midiática e informacional (AMI).

Sendo assim, por meio de um resgate temporal necessário, são apresentadas as fundamentações e percursos dos dois conceitos citados que apesar de possuírem semelhanças, são diferentes, por natureza histórica e metodológica, o que não impede um resultado final satisfatório e reconhecido no trato da educação midiática no ambiente educacional.

O pressuposto é que a AMI está, cada vez mais, adentrando o campo das políticas públicas. Prova disto, é que as duas ações nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, reconhecidas nesta esfera, colaboram para o aumento da inserção destas metodologias nos sistemas de educação formal, ainda que historicamente a educomunicação tenha originado da educação não-formal. Estas constatações corroboraram à explicação dos contextos envolvidos.

2. Os contextos da educação midiática: da Europa à América-Latina

O tema da educação para a comunicação ganhou relevância em todo o mundo, nos anos de 1980, 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 deste acordo discussões sobre práticas de educação midiática, “sobre” e “com” a mídia, estão, cada vez mais, recorrentes em todo o mundo. Inúmeros exemplos, no Brasil, 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, o 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.

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

A 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* nos Estados Unidos.

2.1 As contribuições europeia e americana: *Media Education* e *Media Literacy*

O desenvolvimento da prática de mídiameducação intensificou-se nas primeiras décadas do século XX, em paralelo à formação da chamada indústria cultural, muito mais sob um olhar educativo, se confrontando 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 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 Jacquinet, professora da Sorbonne, alerta que algumas contradições estão presentes nas práticas pedagógicas, sinalizando a urgência de renovação da educação para os meios, para ela, há necessidade de renovar a 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).

Jacquinet (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 mídiamediação, 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 inserido 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’”.

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 advento da internet, houve um novo fôlego para as análises dos meios de comunicação como prática educativa, aliada a 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

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

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 tratado a seguir.

2.2 Da herança latino-americana à Educomunicação: uma história em construção

Anterior ao percurso histórico, é imprescindível abordar a questão do conceito em si, afinal, o neologismo “educomunicação” e “educomunicador” cunhado há alguns anos por Mário Kaplún, no livro *Una pedagogia de la comunicación* (1998), dialoga com vários grupos e carrega múltiplos sentidos.

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 à elas como o emprego didático das 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 a pesquisa do NCE-USP que passou a compreender que as ações do movimento popular, no tocante à interface comunicação e educação, resultou 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 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, 2002, p. 5).

Soares esclarece que por 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.

Na sequência apresenta-se 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 corroboram para o entendimento do processo histórico da educomunicação.

Historicamente, nas décadas de 1960-1970, 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 resistentes 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 um lado, intelectuais defendiam a difusão da “leitura crítica da televisão” como caminho para a consciência crítica; de outro lado, pensadores latino-americanos manifestavam fortes reações à influência dos meios comunicacionais, noutro caso, especialmente da TV.

Nesta 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), Mário Kaplún (Uruguai), Daniel Pietro (Argentina), Eduardo Contreras (Equador).

No campo dos estudos, uma das instituições mais importantes foi o Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para a América Latina (Ciespal), com sede em Quito, Equador.

Nos anos de 1980-1990, a Unesco teve um papel de articulação com vistas a aproximação da comunicação e educação na esfera das políticas públicas. Em 1979 foi responsável por 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 que apresentou a cultura como um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos (WILLIAMS, 1992, p. 41-43).

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 a descrição e fundamentação histórica e metodológica sob o enfoque dos conceitos da educomunicação e da mídiameducação, exemplificaremos as duas políticas públicas existentes no Brasil que trabalham com os dois paradigmas: uma adotada no município de São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

3. Políticas Públicas e Educação Midiática: São Paulo e Rio de Janeiro

No Brasil, em termos de políticas públicas voltadas à educação midiática, citaremos duas que estão consolidadas há mais de uma década. Estas estão baseadas nos paradigmas da educomunicação (SP) e da mídiameducação (RJ).

Considerando 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 Soares de Oliveira, coordenador do NCE- Núcleo de Comunicação e Educação, lembramos o ano de 1996, ano de criação do Núcleo, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), momento importante para a difusão do paradigma.

Logo em seguida, em 1999, ocorreu a grande pesquisa que ressemantizou o conceito de educomunicação e, 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 rádio⁷” um curso de 100 horas que atingiu 10 mil professores da rede municipal de São Paulo de 2001 a 2004.

O projeto alcançou tantas pessoas e notoriedade que tornou-se Lei em 28 de dezembro de 2004, autoria do vereador Carlos Neder, tratava-se da Lei Municipal nº. 13.941, regulamentada, em 16 de agosto de 2005, pelo Decreto nº. 46.211.

Em 2009 a portaria 5.792 provocou avanços no processo de institucionalização, 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 rádio⁸” conta com um Núcleo de Educomunicação, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os cursos ofertados são em: gestão de projetos educacionais, agência de notícias, vídeo, *blog*, fotografia, audiovisual, fanzine, impresso, rádio, entre outros.

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

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) *Dois 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 O site está disponível em: < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Nas-Ondas-do-Radio>>. Acesso em 30. Mai.2015.

Entre os objetivos do programa, os ideais educomunicativos, na perspectiva do NCE/USP, de promover 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 possibilitar espaços de expressão comunicativa e criativa as crianças e adolescentes.

Apesar de também tratar do uso da mídia no ambiente escolar, o município do Rio de Janeiro, sob o paradigma da midieducação⁹ possui uma Empresa Municipal de Multimeios Ltda, a MultiRio¹⁰, responsável pela formação de professores e alunos.

Fundada em 1993, pela Lei n.º.2.029, foi idealizada 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 Assis implementa o Núcleo Curricular Básico Multieducação¹¹ inserindo a questão das linguagens e da diversidade tecnológica à sala de aula.

Em abril de 2004, a MutiRio coordenou a realização da 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, um dos maiores eventos internacionais da época.

A atual presidente da MultiRio Cleide Ramos¹² atuou de 1995 a 2000 e retornou em 2009, até o presente momento, na época da fundação era diretora de tecnologia e educação da TVE quando trabalhou com Walter Clark utilizando todas as mídias para elaboração de conteúdos educativos.

Hoje a MultiRio possui um aparato tecnológico e de profissionais (aproximadamente 170 pessoas) das áreas da Comunicação e Educação voltados 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.

Desta forma, a empresa hoje está presente nas escolas em tempo real. A plataforma midiática, inclui: TV a cabo (Net Cidade) e aberta (Band Rio); internet (portal); Web TV e Web Rádio; DVD; pen card; mídia impressa – jornais, revistas, fascículos e livros; e satélite, para uso em cursos de capacitação.

⁹ MARANHÃO, C.A.C. (2007). *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, SP, Brasil. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-142046/pt-br.php>>. Acesso em 30.mai.2015.

¹⁰ O site está disponível em: < <http://www.multirio.rj.gov.br> >. Acesso em 30.Mai.2015.

¹¹ VELLOSO, L. (2010). *Luz, Câmera, [Multieduc] Ação! Práticas docentes, políticas curriculares e as TIC's na rede municipal do Rio de Janeiro*. Dissertação. UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Disponível em: < http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-416-me.pdf>. Acesso em 30.mai.2015.

¹² Cleide Ramos cedeu entrevista a autora deste artigo, no Rio de Janeiro, em setembro de 2014, por conta da referida tese de doutorado.

4. Conclusão

Este artigo relatou que apesar das diferentes linhas conceituais e metodológicas existem inúmeras possibilidades de diálogos entre os dois paradigmas, a própria Unesco como articuladora da educação midiática na América Latina reconhece isto, com a criação do *Observatorio Latinoamericano y del Caribe de Alfabetización Mediática e Informacional* (OLCAMI)¹³, pois ambos beneficiam a prática pedagógica com a mídia na sala de aula e em outros espaços educacionais.

Entretanto, a maior preocupação além do entendimento é o respeito à história e fundamentação teórica-metodológica de cada um, pois apesar das semelhanças, há diferenças que ampliam e promovem debates, troca de ideias, para o aperfeiçoamento necessário no trato com o uso da mídia na educação.

5. Referências Bibliográficas

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.

¹³ OLCAMI anunciado no VI Encontro Brasileiro de Educomunicação realizado em junho de 2015, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

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.

MESSIAS, C. **Dois 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**, n°. 7. Brasília, 1998.

_____. 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.

_____. Introdução à Edição Brasileira. **Educomunicação: para além do 2.0.** In: Roberto Aparici. São Paulo: Paulinas, 2014.

_____. 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; GRIZZLE, A; TUAZON, R; AKYEMPONG, K; CHEUNG, C. K. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores.** Brasília, UNESCO, UFTM, 2013.