

Um Panorama Das Correntes Europeias, Estadunidenses e Sul-americanas que unem mídia, jornalismo e educação na vida dos cidadãos¹

Pedro Neves Fonseca²

RESUMO

A fim de evidenciar as diferentes correntes que unem jornalismo, educação e mídia, este artigo investiga a história dos estudos europeus, estadunidenses e sul-americanos que tratam de tais campos de forma conjunta, ou seja, compreendem o jornalismo e a mídia como possíveis ferramentas para a educação no século XX e XXI, ressaltando como os avanços tecnológicos das últimas décadas reforçam tal necessidade. O artigo também traz dados relevantes que exemplificam como as mídias influenciam a sociedade moderna, destaca a importância de se construir um pensamento crítico em relação aos meios desde a primeira infância e mostra a realidade brasileira neste cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Educação. Jornalismo.

INTRODUÇÃO

Desde o século passado, a influência da mídia (ou mídias) e o papel do jornalismo na sociedade vêm sendo discutidos, levando-se em consideração seus diferentes aspectos e abordagens. Em meio a toda essa discussão prática sobre os campos citados, surge uma pergunta: a mídia e o jornalismo podem ser incluídos na educação?

Ao longo da educação escolar de crianças e jovens, a presença da mídia é motivo de pleitos por parte de especialistas e organizações ao redor do mundo, que colocam em pauta a necessidade de uma leitura crítica do que é recebido, para que ocorra a formação de cidadãos críticos e participantes, considerando-se a pluralidade da vida social.

Desde o final do século XX, o ambiente global de mídia foi dramaticamente transformado. Surgiu toda uma gama de novas tecnologias, formas e práticas de mídia que transformaram a sociedade. Para trazer exemplos práticos, uma pesquisa baseada em

¹ Trabalho apresentado no GP Gêneros Jornalísticos, XVIII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre em Jornalismo na Escola Superior de Propaganda e Marketing em São Paulo, e-mail: pedro.neves.fonseca@gmail.com.

estatísticas de diferentes meios, como a Reuters, Vault.com e as páginas de tecnologia do The Guardian demonstra que o Google é a maior empresa de mídia do mundo, gerando mais do que o dobro da receita da Disney, a segunda maior. Uma outra pesquisa publicada em 2018 pela Pew Research Center constatou que, nos Estados Unidos, a popularidade de diferentes plataformas mudou ao longo dos últimos dez anos: entre adolescentes, o Facebook está em declínio - apenas metade diz que o usa regularmente, em comparação com 85% que usam o YouTube e cerca de 70% que usam o Instagram e o Snapchat.

Tendo em vista o rápido avanço da tecnologia, que propicia aos cidadãos cada vez mais acesso a notícias em tempo real e participação ativa em redes sociais, a questão torna-se mais complexa e, em consequência, imprime-se, ainda mais, a necessidade de uma mediação pedagógica na tríade jornalismo, educação e mídia. Com relação a este tema, diversos estudos e projetos foram e estão sendo desenvolvidos em diferentes países, sob diversas particularidades.

Antes de apresentar as diversas correntes desenvolvidas no século XX que unem jornalismo, educação e mídia, é importante compreender que estes temas permeiam pelos meios de comunicação. Sob a ótica dos educadores brasileiros Paulo Freire e Sérgio Guimarães, “os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 339). Porém, os autores (2013, p. 524) defendem a necessidade de existir a construção de um pensamento crítico, já nos primeiros anos de escola, para compreender a serviço “do quê” ou “de quem” esses meios atuam: “ela [escola] não teria, hoje, um papel secundário em relação a esse mundo de influências que os indivíduos recebem através dos meios de comunicação?”.

Esta discussão apresentada pelos pesquisadores brasileiros definitivamente não é desta década, nem mesmo deste século. É a partir do início do século passado que alguns projetos começaram a surgir para desbravar de maneira mais estruturada e organizada a necessidade de se desenvolver uma educação para a mídia, principalmente com todas as mudanças tecnológicas, sociais e culturais.

É importante ressaltar que não existe um mapeamento universal que contemple projetos, estudos e entidades que tratam de jornalismo, educação e mídia, mas aspectos históricos relacionados à aproximação entre os campos epistemológicos da Comunicação e da Educação, levando em conta o surgimento de projetos na área e a mobilização de

instituições em torno do tema nos últimos 90 anos, tornam possível desenvolver uma espécie de árvore genealógica sobre este amplo campo, com características singulares de acordo com realidades. Em outros termos, “é necessário observar que não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único de se promover a Educação Midiática” (SOARES, 2014, p. 17). Ainda assim, por ser um campo vasto e com características singulares dependendo de cada país, existem programas estabelecidos historicamente que se filiam, entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública (SOARES, 2014).

DESENVOLVIMENTO

Para compreender o surgimento da discussão sobre a necessidade de capacitar cidadãos em relação às novas mídias, Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009) escrevem que a primeira fase da então chamada “mídia-educação” foi na década de 1950, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá: “o interesse pela ‘mídia-educação’ aparece como uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida cotidiana e se refere mais à informação sobre a atualidade, principalmente política” (BELLONI; BÈVORT, 2009, p. 1085). Em artigo desenvolvido durante o VI Encontro Brasileiro de Educomunicação, organizado na cidade de São Paulo em setembro de 2013, o professor Ismar de Oliveira Soares escreveu sobre a construção histórica do campo da Educação Midiática nos anos 1950 e 1960:

os especialistas tinham seus olhos voltados para países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, identificando-os como referências na área da Educação Midiática, pela originalidade e abrangência de seus programas, assim como pelo apoio que recebiam de seus respectivos governos. Nos Estados Unidos, o reconhecimento e a valorização do assunto oscilaram na dependência do envolvimento do governo: em períodos republicanos, pouco apoio; já em tempos democratas, relativa expansão, especialmente nas escolas públicas (SOARES, 2014, p. 16).

Em paralelo a esses primeiros movimentos na América do Norte, a UNESCO também começou a se inteirar sobre a ‘mídia-educação’, mais especificamente sobre a “capacidade dos novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala

populações privadas de estruturas de ensino, ou seja, suas virtudes como meios de educação a distância” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1085). Durante a década de 1960, as dimensões desse movimento seguiam duas linhas: a Educação Midiática como ferramenta que possibilita encurtar distâncias para promover uma educação mais democrática – a conhecida educação à distância nos dias atuais - ou como maneira de capacitar os cidadãos a manusearem as novas tecnologias, ou seja, promover um conhecimento de como ter controle das inovações da época. Porém, ao longo da década de 1960, há uma mudança no ponto de vista, surge o que Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni (2009) definem como a leitura crítica das mensagens midiáticas. Em 1973, por mediação da UNESCO, surge uma tentativa de definição que propõe a criação de um novo campo de ação:

por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia (WILSON et al, 2012, online).

A mídia-educação então começou a ser reconhecida como uma prática crítica da cidadania, partindo do exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades civis. “Toda uma geração de educadores começou a reconhecer o cinema e a televisão além de novas formas de expressão e comunicação, mas também como uma maneira de promover análises sobre seu papel na sociedade” (HOBBS; JENSEN, 2009, p. 3). Mais especificamente, entender como essas novas tecnologias podem ser compreendidas em um aspecto mais político e social: “a Media Literacy Education começa então a ser reconhecida como uma prática crítica da cidadania, que parte do exercício dos direitos democráticos e das responsabilidades civis” (HOBBS; JENSEN, 2009, p. 3).

No âmbito da construção de políticas públicas sobre educação midiática, em declaração emitida em unanimidade por representantes de 19 países³ no ‘Simpósio Internacional em Educação Midiática’, promovido pela UNESCO em Grunwald, Alemanha, no ano de 1982, foi sugerido que seria útil aos professores de mídia incentivar

³ Siri Lanka, Suíça, França, Alemanha, Austrália, Hungria, Canadá, Noruega, Áustria, Bélgica, EUA, UK, Senegal, Brasil, Quênia, Finlândia, Japão, CSSR.

a preparação de justificativas e documentos explicativos relacionados à educação para a mídia. Dentre as sugestões, consta no documento:

iniciar e apoiar programas abrangentes de educação para a mídia - desde a pré-escola até a universidade, e educação de adultos - cujo propósito é desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes para incentivar o crescimento da consciência crítica e, conseqüentemente, de maior competência entre os usuários de mídia eletrônica e impressa (UNESCO, 1982, online, tradução nossa).

Com isso, diversos programas voltados às chamadas media literacy e News Literacy foram criados. Para deixar mais claro do que se tratam, Hobbs (2005) diz que a Media Literacy envolve um tipo de alfabetização ‘crítica’ baseada na reflexão, análise e avaliação, não apenas dos elementos de conteúdo e estrutura de textos específicos da mídia, mas dos contextos sociais, econômicos, políticos e históricos em que as mensagens são criadas, transmitidas, divulgadas e usadas por audiências. Já a News Literacy diz respeito à criação da informação. O conceito tem o objetivo de ajudar os jovens a usar os padrões do jornalismo de qualidade para determinar em quem eles devem confiar. Além disso, promove uma compreensão de uma imprensa livre em uma democracia, especialmente com o papel de vigilante.

Os programas de ‘News Literacy’ devem se concentrar na construção do pensamento crítico dos alunos e nas habilidades de comunicação criativa. Quando isso acontece, os consumidores de notícias serão mais capazes de entender, apreciar e criticar as notícias enquanto usam as ferramentas que receberam para avaliar sua equidade, transparência e precisão (HOBBS, 2011, p. 50).

O portal Center for News Literacy⁴ define a News Literacy como um ramo da Media Literacy, sua abordagem ao ensino de notícias está enraizada na integração com o jornalismo através de cursos sobre leitura crítica e exercícios de pensamento, bem como ajudar os alunos a compreender estruturas e formas de jornalismo através da criação de mídia e discutir o processo de produção.

Em solo europeu, por exemplo, existe a Office of Communications (Ofcom)⁵, órgão regulador de comunicações no Reino Unido criado em 2003, que tem o objetivo de implementar políticas públicas voltadas à alfabetização midiática. Sua criação é resultado

⁴ WHAT is news literacy? **Center for news literacy**. 2016. Disponível em: <https://www.centerfornewsliteracy.org/what-is-news-literacy/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

⁵ OFCOM. **About media literacy**. 2020. Disponível em: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/media-literacy>. Acesso em: 20 ago. 2019.

destes avanços científicos na área, principalmente na crença de que estar alfabetizado em relação ao que é a mídia permite que as pessoas tenham as habilidades, o conhecimento e a compreensão para aproveitar ao máximo as oportunidades apresentadas pelos serviços tradicionais e novos de comunicação, além de ajudar entender que existem riscos potenciais associados ao uso desses serviços.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm se dedicado sistematicamente, ao longo dos anos, por meio de fomentos a diversos projetos e participação em parcerias com organizações do terceiro setor. Em 2013, a UNESCO elaborou um currículo para professores em educação para a Alfabetização Midiática. A entidade reforça que o empoderamento de pessoas por meio da Alfabetização Midiática e Informacional é um importante pré-requisito para promover o acesso igualitário à informação e ao conhecimento, bem como permitir que sistemas de mídia e informação livres, independentes e plurais tenham mais competitividade com os grandes veículos de comunicação (WILSON, 2013).

O currículo está no centro do debate sobre a liberdade de expressão e informação, uma vez que empodera cidadãos a compreenderem as funções da mídia e a avaliar criticamente seus conteúdos como usuários e produtores de informação. Apesar da alfabetização midiática e a alfabetização informacional tradicionalmente serem vistas como áreas distintas, a UNESCO faz uma combinação de competências necessárias para a vida e para o trabalho na atualidade.

O foco do documento é sensibilizar professores quanto à importância dos conceitos no processo educacional. A missão do projeto é construir sociedades alfabetizadas em mídia e informação.

A qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de escolhas e ações, incluindo a capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento (WILSON, 2013, online).

O documento discorre sobre o desafio de interpretar a relevância e a confiabilidade da informação, partindo do princípio dos direitos à liberdade de expressão e à informação. O currículo enfatiza a necessidade da alfabetização midiática e informacional ser discutida, pois “ela expande a educação cidadã que incorpora os cidadãos como principais agentes de mudança”. Além disso, o documento propõe a inclusão desses programas para

fomentar a análise de produtos de mídia como meio de expressão criativa, uso efetivo e participação.

Trazendo a discussão para a América Latina, conforme Soares (2014, p. 16), o assunto ainda não chegou a ganhar status de política pública. Ou seja, “o tema na América Latina ficou restrito a algumas iniciativas individuais, religiosas, acadêmicas ou de movimentos populares, sem nunca ter estimulado um consenso sobre metas, objetivos ou metodologias”. No Brasil, as principais referências são de programas voltados à chamada Educomunicação, com cursos informais e linhas de pesquisa em graduações, mestrados e doutorados em algumas universidades.

Nesse aspecto, Adilson Citelli (2004) argumenta que os sistemas e processos comunicacionais passaram a desempenhar papel central na economia interna das sociedades administradas nessa região do mundo, interferindo na circulação do valor e a integração dos mercados financeiros, assentando as bases de uma sociedade interdependente e que exige velocidade e agilidade da informação: “as consequências dramáticas desse novo cenário em grupos de países e amplos segmentos da população, por serem demais conhecidos, dispensam comentários” (CITELLI, 2004, p. 139). Nesse sentido, Soares especifica este movimento na América Latina como uma nova fase de capacitação aos professores que precisam manejar essas novas tecnologias:

o que caracteriza este processo é seu foco na relação dos educandos com os meios de comunicação e as novas tecnologias ou, simplesmente, com a mídia. Esta é a razão pela qual essa maneira de trabalhar o tema ganha denominações como Educación para los Medios, na Espanha; Educação para os Medias, em Portugal e Mídiaeducação, no Brasil (SOARES, 2014, p. 18).

Citelli (2004) entende que a maior preocupação da educação para os meios é compreender o papel que os veículos de comunicação passaram a exercer no mundo contemporâneo, com o avanço da tecnologia e um novo papel no âmbito da educação: “é compreensível que o tema da educação, particularmente no seu âmbito formal, tenha se recolocado numa perspectiva diferenciada e que requisita” (CITELLI, 2004, p. 137).

Este é considerado um pensamento recém sistematizado, apesar de haver se estabelecido na América Latina desde os anos 1980. Segundo Soares (2014), o foco desse movimento não é a mídia em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência, ou seja, como esses processos interferem nas relações sociais entre as populações latino-americanas.

Esta vertente foi formada a partir do pensamento na Escola Crítica Latino-americana de Comunicação, tendo como centro de estudo compreender a audiência como parte das relações dialógicas da comunicação, da condição do receptor e os enunciados produzidos de forma hegemônica pela mídia. Surge o questionamento acerca da competência ‘educar para os meios’ levando em conta que esse processo transcorre sob o escudo das forças dominadoras da hegemonia, que não tem o interesse de universalizar o conhecimento sobre esses aspectos: “parte da luta pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o ‘acesso à palavra’, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos” (SOARES, 2014, p. 18).

Segundo Soares (2014), esse pensamento remete à Teoria das Mediações, pois assegura que todos estamos inseridos nos diferentes ecossistemas comunicativos que nos envolve, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação. As mediações compreendidas como conhecimentos e as práticas sociais das pessoas são estruturas dinâmicas a partir das quais é atribuído o sentido de uma mensagem em um determinado momento. Isto é, “as condições materiais e simbólicas, nas quais o receptor está inserido e que influenciam a recepção de uma mensagem, são os elementos responsáveis pelas reapropriações e reconstruções levadas a efeito pelo receptor” (MARTINO, 2012, p. 180). Pode se entender por mediações as estruturas de construção de sentido às quais o receptor está vinculado, como sua história pessoal, a cultura de seu grupo, suas relações sociais e sua capacidade cognitiva. Um exemplo é ver televisão ou ir ao cinema. O ato pode ser compreendido como uma prática social, em que o telespectador já assiste à produção audiovisual com um olhar carregado de referências, ideias, experiências e práticas.

Um dos textos mais importantes nessa perspectiva é “Dos meios às Mediações”, escrito por Jesus Martin-Barbero em 1987. Para o autor, em vez de se preocupar com os meios e suas condições específicas de produção ou mensagem, é preciso pensar nas mediações, nos processos culturais, sociais e econômicos que enquadram tanto a produção quanto a recepção das mensagens da mídia.

Barbero (2009) define as mediações como conhecimentos e práticas sociais das pessoas. Luís Mauro Sá Martino, em livro intitulado “Teoria da Comunicação”, especificamente no capítulo sobre a Teoria da Mediações, explica que mediações “são estruturas simbólicas dinâmicas a partir das quais é atribuído o sentido de uma mensagem

em um determinado momento no espaço e no tempo” (MARTINO, 2012, p.180). As condições materiais e simbólicas, nas quais o receptor está inserido e que influenciam a recepção de uma mensagem, são os elementos responsáveis pelas reapropriações e reconstruções levadas a efeito pelo receptor.

No Brasil, essa vertente inspirou a Educomunicação, que se preocupa fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Ou seja, “para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escola, até chegar à midiática massiva” (SOARES, 2014, p. 19). No âmbito escolar, propõe a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, “buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações” (SOARES, 2014, p. 20).

Especificamente sobre o ato de “educar para a mídia”, a especialista em Educomunicação Maria Aparecida Baccega explica que a forte presença dos meios interfere nos hábitos sociais e, com isso, surge a preocupação sobre usar a tecnologia no processo educacional. Sendo assim, “trata-se, agora, de constatar que eles são também educadores, uma outra agência de socialização, e por eles passa também a construção da cidadania” (BACCEGA, 2009, p. 20). Segundo a pesquisadora, o campo abrange do “território digital à arte-educação, do meio ambiente à educação a distância, entre muitos outros tópicos, sem esquecer os vários suportes, as várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura etc.” (BACCEGA, 2009, p. 21) justifica que “a interpretação do mundo em que vivemos, mundo em cuja construção os meios de comunicação desempenham importante papel, é um dos desafios do campo”, ou seja, entender a complexidade da construção do campo comunicação/educação como espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de cidadãos conscientes. Para Baccega (2009), é necessário reconhecer os meios de comunicação como outro lugar do saber, em atuação conjunta com a escola e outros agentes.

A interpretação do mundo em que vivemos, mundo em cuja construção os meios de comunicação desempenham importante papel, é um dos desafios do campo. São os meios de comunicação que selecionam o que devemos conhecer, os temas a serem pautados para discussão e, mais que isso, o ponto de vista a partir do qual vamos ver as cenas escolhidas e compreender esses temas. Por exemplo, recentemente se pautou a guerra no Iraque, a qual se iniciou com a cobertura ao vivo pela televisão (BACCEGA, 2009, p. 21).

Citelli (2004) explica que existem os sujeitos que operam os múltiplos contornos dos signos recebidos a partir de variáveis sociais e culturais que servem de referência formadora àqueles sujeitos. Ou seja, “enunciados, imagens ou cruzamentos complexos da linguagem podem vir da fala do professor, (...) das declarações do ídolo popular, da informação recolhida através da internet, do quadrinho feito pelo cartunista no jornal” (CITELLI, 2004, p. 143).

Como explica Soares (2014), o que distingue este movimento latino americano dos demais projetos europeus e estadunidenses é sua intencionalidade, que além de valorizar a mídia e incluir sua análise e uso como procedimento metodológico, questiona seus propósitos e metas. Sendo assim, “o protocolo opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, com o objetivo de ampliar o potencial comunicativo de seus membros, no caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e educadores” (SOARES, 2014, p. 19).

A Viração Educomunicação⁶, por exemplo, é uma ONG brasileira de comunicação, educação e mobilização social entre adolescentes, jovens e educadores. Uma de suas frentes de atuação é a educação não formal de adolescentes e jovens com formações presenciais e a distância, com o foco em comunicação, direitos humanos e participação cidadã, buscando tanto a apreensão de técnicas de produção em comunicação, quanto a sensibilização e ampliação de repertório sociocultural e político dos jovens. Outro exemplo é a Parafuso Educomunicação⁷, uma iniciativa que promove direitos humanos e o engajamento social de adolescentes e jovens por meio da educomunicação. A ONG realiza ações para desenvolver a capacidade das pessoas se comunicarem de maneira democrática com um senso crítico para o consumo de mídia. Para isso, oferecem serviços em algumas áreas de atuação específicas, como oficinas, coberturas colaborativas e palestras.

A construção de políticas públicas voltadas à implementação da Educação Midiática diretamente nas escolas, por meio da Base Nacional Comum Curricular, reforça que os novos meios de comunicação reconfiguram o que e como se aprende na sala de aula, como explica Adilson Citelli:

⁶ VIRAÇÃO. **Atuação**. Disponível em: <http://viracao.org/atuacao/>. Acesso em: 8 set. 2019.

⁷ PARAFUSO. Disponível em: <https://parafusoeducom.org/>. Acesso em: 7 nov. 2019.

dizer que os termos “comunicação” e “educação” aproximaram-se bastante em nosso tempo significa reconhecer, quando o campo de reflexão é a escola, que as experiências videotecnológicas já estão nas salas de aula, malgrado sob a forma de uma “não-presença”, pois tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, etc., capazes de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico (CITELLI, 2004, p. 140).

O que realmente acontece é que ambas as áreas, historicamente, foram muito bem divididas e estabelecidas. Por um lado, a educação se responsabilizava por construir um senso de cidadania, responsabilizando-se por manejar o aprendizado. Já a comunicação representava a tarefa de difundir as informações, um papel popular que varia em suas diversas maneiras de atingir as pessoas. Neste contexto,

a história nos ensina, na verdade, que tanto a educação quanto a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade (CITELLI; COSTA, 2011, p. 14).

Para compreender de maneira concreta a situação de uma educação para a mídia no Brasil, um estudo publicado em 2016 na Revista Científica Comunica analisou 240 projetos e 107 organizações, sob a perspectiva da educação não formal, que realizam atividades voltadas à educação para a mídia no país. O estudo aponta, entre estes projetos levantados, que em relação aos meios ou processos de comunicação enfatizados por 240 atividades analisadas, a maioria (99) tem relação com meios audiovisuais (TV, vídeo, rádio, áudio e fotografia), enquanto 41 enfatizam a mídia digital (páginas da web, blogs, mídia social, etc.) e 37 usam a mídia impressa. Ressalta-se, ainda, que 22 iniciativas não trabalham com nenhum meio específico, pois estão mais preocupadas com as habilidades de comunicação e promoção do pensamento crítico. Apenas 61 das iniciativas analisadas focam em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) explicitamente (29 de forma principal, e 32 complementando outros meios de comunicação). Sendo que na maioria das iniciativas, as TICs aparecem de forma auxiliar, utilizadas como suporte para a educação midiática. O estudo publicado em 2016 conclui que ações informais de educação midiática ajudam a complementar ações de formação profissional no Brasil e

tem como objetivo em comum a integração socioeconômica dos destinatários, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e a defesa dos direitos humanos. Com isso, é importante ressaltar que não basta promover o uso de tecnologias em espaços formais de educação, mas sim compreender como a educação midiática e informacional, transformadas em políticas públicas para o ensino formal, contribuem para a construção de uma sociedade empoderada e com o protagonismo juvenil.

A preocupação em inserir a educação midiática na educação formal teve como marco os anos de 2007 e 2008, quando o Ministério da Educação publicou, dentro do Programa Mais Educação, uma série de dez cadernos que contemplam macrocampos. Dentre esses campos, o Ministério disponibilizou online o caderno Comunicação e Uso de Mídias. Nele consta que “a produção de mídias escolares é uma proposta pedagógica situada no campo do Direito à Comunicação, cuja gênese se faz necessário traçar, mesmo brevemente, para uma correta contextualização” (BRASIL, 2008, p. 9). Sendo assim, “trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática” (BRASIL, 2018, p. 140).

Já em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada com a inclusão do Campo Jornalístico-Midiático, que exige que a escola desenvolva nos alunos do 6º ao 9º ano habilidades diretamente ligadas à Educação Midiática. Isto é,

mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social (BRASIL, 2018, p. 140).

Com a BNCC publicada, compete aos estados a sua aplicação. No estado de São Paulo, por exemplo, a Secretaria Estadual e o Instituto Palavra Aberta implementaram cursos em EAD por meio do EducaMídia, programa do Instituto com apoio do Google.org, criado para capacitar professores e organizações de ensino, além de engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens. A plataforma centraliza conteúdos para formação e pesquisa, além de materiais e recursos para a sala de aula alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente de conceito ou vertente, fica clara uma preocupação mundial, seja por instituições públicas ou privadas, em discutir o papel da mídia na vida dos cidadãos e como capacitá-los para que possam compreender de forma mais clara o “como” e o “por que” as mensagens são construídas, a construção de um pensamento crítico por meio de uma educação formal ou informal: “hoje, enfrentamos uma propaganda nova e ainda mais refinada, que incentiva educadores e estudantes a adquirir e usar novas ferramentas de mídia, mas não valoriza o envolvimento crítico com seu impacto na vida, normas sociais e valores” (HOBBS; JENSEN, 2009, p. 3). Entende-se, portanto, que apesar de todos os avanços em relação à compreensão do papel das mídias e como elas afetam as relações sociais, ainda existem avanços teóricos e práticos a serem conquistados em todo o mundo, independente de país ou projeto social.

Referências bibliográficas

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & educação*, São Paulo, ano 14, n. 3, p. 19-28, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BARBERO, Jesús Martin. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Comunicação e uso de mídias. Brasília: MEC, 2008. Série Cadernos Pedagógicos, n. 9. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2004.

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOBBS, Renee. The state of media literacy education. *Journal of communication*, Rowland Heights, CA, v. 55, n. 4, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03027.x>. Acesso em: 14 maio 2019.

HOBBS, Renee. Connecting kids with news in their community. *Nieman Reports*, Manchester, NH, v. 65, n. 2, p. 48-51, jul. 2011. Disponível em: <http://1e9svy22oh333mryr8314s02.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2014/03/summer2011.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

HOBBS, Renee; JENSEN, Amy. The past, present, and future of media literacy education. *Journal of media literacy education*, EUA, n. 1, p. 1-11, 2009.

Disponível em: <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=jmle>. Acesso em: 20 out. 2019.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Teoria da comunicação: ideias, conceitos e métodos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MÍDIA e educação: perspectivas para a qualidade da informação Brasília, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/midia_educacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

PAGANOTTI, Ivan. Ensino, pesquisa e escrita: o papel da publicação de trabalhos estudantis. *E-Escrita*, Nilópolis, v.4, número 2, p.219-234, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/pedro/Downloads/Paganotti%20Artigo%202013%20escrita%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/pedro/Downloads/Paganotti%20Artigo%202013%20escrita%20(3).pdf)

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & educação*, São Paulo, ano 19, n. 2, p. 17, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/pdf_27. Acesso em: 14 maio 2019.

UNESCO. International Symposium on Education of the Public in the Use of Mass Media: Problems, Trends and Prospects, Grünwald, Germany FR, 1982. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000527/052766eb.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. Education transforms lives. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF. Acesso em: 20 out. 2019.

ZANCHETTA JR., Juvenal. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1103- 1122, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

WILSON, Carolyn et al. Education aux médias et à l'information: programme de formation pour les enseignants. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216531>. Acesso em 14 jun. 2019.

WILSON, Carolyn et al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.