

Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira

*Juvenal Zancheta Junior**

Resumo: Este artigo aborda características de três campos responsáveis pelo perfil do trabalho pedagógico escolar com a mídia: os meios de comunicação, as instituições acadêmicas e a própria escola. Procura-se, então, destacar as dificuldades para a consolidação desses campos no cenário escolar. O texto, enfim, ressalta a necessidade de politização da escola a partir do trabalho com a mídia, para melhorar as condições de diálogo entre a escola e os agentes externos.

Palavras-chave: mídia; educação; escola; política educacional.

Abstract: This paper describes the actions from three areas responsible for pedagogical activities related to media: media, academic institutions and schools themselves. It highlights the difficulties to consolidate these areas in schools. In short, this text points out the need to arouse political awareness in school communities from studies about media, to improve the conditions for dialogue between schools and external agents.

Key words: media; education; school; educational policy.

Introdução

As relações entre as áreas de Comunicação e Educação ganham espaço no cenário acadêmico e na Escola Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a política para os livros didáticos, sobretudo voltados à Língua Portuguesa, além da participação da própria mídia¹ (por meio de articulistas, programas e canais específicos, entre outros), sinalizam nessa direção. Os meios de comunicação (MC) ofereceriam uma janela para o mundo ou serviriam como veículo privilegiado para um projeto de cidadania ajustado à chamada “era da informação”. Essa proposta consolida-se no cenário educacional contemporâneo, mesmo com as dificuldades materiais e a incipiente cultura escolar em termos de formação midiática.

* Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Unesp. zancheta@assis.unesp.br

1. Dada a amplitude do tema, neste texto trataremos mais de perto dos meios de imprensa e sua participação na constituição do papel representacional da escola, principalmente a escola pública.

O quadro torna-se mais complexo quando se observa o perfil discursivo de setores atuantes para a aproximação entre a escola e a mídia. Grosso modo, de um lado, é possível observar um discurso externo (ou conjunto de discursos externos) em muito ancorado nos MC, sugerindo a entrada de informações e suportes midiáticos na formação escolar, a fim de preparar os estudantes para a sociedade “real”. Em outra frente, há um segundo grupo de proposições, esboçado a partir da academia, consolidando a idéia de autonomia do sujeito receptor e, em vários casos, a necessidade de se aproximar os MC do cotidiano da escola, para integrar a mídia ao circuito educacional formal. Mais à parte, estariam as ações produzidas pelos próprios agentes escolares, que, oscilando entre a “escolarização” e a secundarização da experiência midiática, acabam por constituir, mesmo de forma diluída, uma prática por um lado sensível, mas por outro distanciada em relação aos discursos externos à escola.

O presente texto aponta algumas características particulares a cada um desses campos, mesmo levando em conta a inter-relação e as fronteiras incertas entre eles. Em seguida, propõe-se o esboço de uma ação voltada não apenas ao entendimento mais integrador dos discursos esboçados em termos de educação escolar, mas principalmente à politização da escola em seu convívio com a mídia.

Sobre mídia e escola

Sob diversos ângulos, a mídia apresenta-se como instância importante nos rumos da escola brasileira contemporânea. A ação dos MC colaborou no plano das políticas públicas recentes. A maior atenção com a Educação Básica (em detrimento do ensino superior), as ênfases na racionalização e nos desempenhos quantitativo e qualitativo da escola, a idéia de melhoria das competências do professor, entre outros, foram temas regulares na imprensa dos anos 1990, recebendo destaque nas diretrizes educacionais estabelecidas no final daquela década. O estudo de Sabino Filho (2006) focaliza parte desse processo, demonstrando como os chamados pais da nova escola brasileira² ajudaram a firmar propostas políticas e pedagógicas inspiradas em organismos multinacionais mais a partir das páginas da revista *Veja* do que por amadurecimento dos princípios da reforma nos meios formadores ou na própria rede educacional.

Outro aspecto é a legitimação curricular de conteúdos e de formatos midiáticos. A televisão, as revistas e os jornais apresentam atualidade, dinamismo e atrativos com os quais os instrumentos escolares convencionais não podem

2. Cláudio Moura e Castro, Sérgio Costa Ribeiro e João Batista Araújo de Oliveira, Guiomar Namó de Mello, entre outros.

concorrer. Em que pese o fato de o documentário ser hoje talvez o principal formato televisivo para o uso pedagógico (a ponto de se mostrar como um dos recursos mais recorrentes da *TV Escola*, por exemplo), não deixa de ser preocupante a tendência de tomar esse gênero, bem como o das reportagens de revistas como *Superinteressante* e *Galileu*, como portadores de afirmações definitivas e não como versões acerca de determinados episódios ou fenômenos. A consagração desses gêneros textuais tende, por si mesma, a avalizar seu conteúdo. Em tempos recentes, o próprio conteúdo jornalístico tornou-se matéria escolar. Boa parte do saber que circula na escola sobre a ordem social (problemas urbanos, juventude, sexualidade, violência, meio ambiente, entre outros vários) é chancelada, não por especialistas no campo educacional, mas pelo prestígio dos veículos de informação responsáveis por tais informações.

A linguagem da imprensa escrita e audiovisual tornou-se uma referência para a escola. No passado recente, o trabalho com o texto jornalístico ocorria em termos pré-textuais. A popularização de meios como a televisão, além dos estudos lingüísticos contemporâneos, que potencializam e viabilizam na escola o estudo de gêneros textuais mais próximos do dia-a-dia, contribuíram para o panorama atual, em que a linguagem trazida pelos jornais e pela televisão passa a ser sinônimo de uma pretensa “norma culta” (Aléong, 1983). A linguagem dos principais veículos de imprensa tornou-se um modelo de registro formal a ser tomado como referência pela escola, como o sugerem Marcuschi (1998) e Perini (1991; 1995).

A proximidade da cultura escolar com a cultura de imprensa provoca a discussão sobre conteúdos e seus modos de escolarização, como a defesa de uma literatura mais “informativa” na escola, reservando-se os clássicos apenas aos interessados ou ao nível superior de ensino. Percebe-se até o reavivamento de estratégias que os estudos lingüísticos levaram décadas para relativizar: é o caso da onda recente de sobrevalorização da gramática normativa, por especialistas em geral vindos do próprio meio jornalístico. Conteúdos generalistas tendem a ser substituídos por conteúdos com funções sociais mais imediatas. A idéia de cidadania, por exemplo, passa a incorporar a proposta de “competitividade” e a conscientização precoce em relação a temas políticos da vida adulta. O ideário republicano aplicado à instituição escolar (ainda que esta tenha sido reservada às elites, na maior parte de sua história), enfatizando valores morais, universalistas, patrioteiros (durante os regimes de exceção) ou politizadores (no período da abertura democrática), foi sendo substituído por uma perspectiva voltada ao atendimento de questões sociais prementes.

O prestígio e a inserção dos MC nos meios diretivos e na própria rede educacional influenciam essa nova agenda educativa, pois estão amparados numa suposta sintonia com a sociedade urbana contemporânea e seus problemas e

também com o mercado de trabalho. Os MC atuam, enfim, como uma “ponte para a realidade”. Entre os principais porta-vozes para o tema da Educação estão jornalistas, economistas, filósofos, sociólogos, psicólogos e mesmo canais de televisão.

Numa escola que pretenda alcançar a maior parte das crianças e jovens, tornando-se, portanto, representativa da diversidade social do país, não é mais possível manter o isolamento. A vida cotidiana tem de fazer parte da escola, para que esta busque alternativa não apenas em relação àquilo que deve ser ensinado nesse novo contexto, mas também para que sejam encontrados modos de legitimar a si própria junto a um público tão numeroso e díspar em termos socioeconômicos. Nesse sentido, a interface entre mídia e escola é fundamental, pois a mídia tem papel decisivo na arena política que acaba por definir os rumos do país, nas mais diversas instâncias do Estado.

No entanto, entre os diversos aspectos que devem ser observados quanto ao investimento da escola na informação midiática como “ponte para a realidade”, estão: a) a dificuldade de acesso à informação aprofundada, pois esta última demanda diversidade de suportes e cultura específica; b) a característica monopolizadora que marca os MC, no Brasil, resultando numa comprometedoramente homogênea da informação que circula no país³; c) a suposta idéia de que informação é sinônimo de conhecimento, algo favorecido pelas políticas educacionais implantadas na América Latina em anos recentes; d) a própria funcionalização dos saberes preconizados pelas políticas educacionais, cujas necessidades programáticas (aprender a fazer, aprender a usar, aprender a comunicar-se...) acabam por incentivar um tratamento performático, não raro superficial em relação ao conhecimento⁴; e) a simplificação da informação, que,

3. Os principais canais de televisão, jornais impressos e agências de notícias situam-se no eixo Rio-São Paulo. Assim, é inevitável que o olhar sobre o país tenha a marca da Região Sudeste. É também recorrente a repercussão de eventos dentro do circuito de informação de um determinado grupo. Uma notícia publicada pela revista *Época* pode ser aproveitada nos noticiários da Rede Globo (TV Globo e GloboNews), além de ter espaço nos jornais *O Globo*, *Valor Econômico*, *Extra* e *Diário de S. Paulo*, no portal de notícias G1, nas emissoras de rádio Globo e CBN, por exemplo. Mesmo com linhas editoriais próprias, esses veículos compartilham informação e profissionais – algo que tende a ser restritivo, pois suscita a homogeneização ideológica, política, econômica e cultural. Um restrito grupo de famílias controla a maior parte dos MC no país, em concomitância com a participação expressiva de políticos e de igrejas, nesse circuito (Capparelli; Lima, 2004; Lima, 2006). Como exemplo recente desse fenômeno, em processo de fusão aprovado em 2006 pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), no campo da TV paga, a Sky (News Corporation) chegou ao controle de 98% da rede de TV por satélite do país. No mercado de TV a cabo, Net Serviços e Vivax (sócias) detêm 75% das operações nessa área. (*Folha de S. Paulo*, 10.12.2006, p.B9).

4. Basta notar que entre as recomendações mais comuns, dadas aos candidatos aos cursos universitários mais concorridos, está justamente a “atualização”, em termos de informação, sobre o “mundo contemporâneo”.

para se tornar “manipulável”, tende a ver reduzidas as implicações históricas, em nome da sua face mais “atual”.

O fomento da cidadania, por seu turno, como consequência da melhoria da qualidade da informação e da operação sobre ela (com o suposto domínio das diversas linguagens ou códigos), implica riscos. Entre as consequências possíveis está a mudança do próprio estatuto pedagógico da escola, que passaria a exercer um papel de agência de valores adultos: há que atentar para a hipótese de redução da complexidade da relação entre juventude e temas sociais à dimensão “informacional” ou de “conscientização”, secundarizando as dimensões políticas e etárias na abordagem desses temas⁵. Contribuem para tal perspectiva, desde a dificuldade de aprofundamento das notícias do jornal e da televisão, por conta de um determinado perfil de mercado, até a despolitização do magistério, com a proposta de “centralidade no conhecimento” encetada desde os anos FHC (Mello, 1995; Miranda, 1997).

O aluno tende a ser submetido mais precocemente, não aos princípios que regem a vida em sociedade, mas sim a uma espécie de “cidadania direta”, como se o contato primário com os temas sociais fosse condição inicial para a formação do estudante. Em um país em que os direitos republicanos básicos nunca foram estendidos a todos e se transformam em serviços privados (o que continua a dificultar o acesso e a perpetuar a precariedade do atendimento estatal), a escola, na verdade, vem sendo convidada a exercer o papel de agência de contenção de populações com pouca perspectiva de futuro.

A ténue, mas visível estabilidade dos procedimentos de formação, por parte de professores e alunos havida até o início dos anos 1980, mesmo em parte garantida à custa de diversos modos de exclusão, conferia à escola um papel regulador que hoje ela não consegue mais cumprir, o que levou a um vazio crescente da sua autoridade. Como alternativa a esse quadro, entre as estratégias propostas pelo *Canal Futura*, estão o fomento de iniciativas de formação que não passam pela escola e também a definição de um perfil para o professor, marcado pela renúncia, pelo voluntarismo, pela afetividade e pela determinação (Paraíso, 2006). Idealiza-se a ação docente, mas promove-se uma sugestão concreta de enfrentamento da realidade, em que a capacidade de superação individual se sobrepõe aos problemas históricos, políticos e mesmo materiais da experiência escolar.

É possível, enfim, dizer que, embora pertinente como catalisador para o fomento de uma ação política mais consistente no cotidiano escolar, a participação da mídia engendra discursos que podem reforçar o processo de “desinstitucionalização” da escola (Dubet; Martuccelli, 1998). Mesmo em franca expansão, a escola não é capaz de suprir expectativas relativas ao mercado

5. Brayner (2001) fala em “apagamento das fronteiras da vida”.

de trabalho, à própria continuidade da formação educacional dos indivíduos e também não tem soluções para diversas outras preocupações, em geral ligadas à desigualdade socioeconômica e à precariedade da ação governamental.

Academia, diretrizes oficiais e mídia

Os limites deste trabalho não permitem o estabelecimento do estado da arte dos estudos acadêmicos relacionados aos temas mídia e escola, e muito menos em relação à mídia e à educação. Entretanto, alguns autores e grupos podem ser tomados como representação do perfil de boa parte dos estudos brasileiros nessas áreas. A proposta do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP tem, como uma de suas proposições fundamentais, o fomento da relação comunicação/educação – ou educomunicação – como campo de diálogo, de crítica e de criatividade para os sujeitos escolares (Soares, 2000). Investe-se no domínio quanto ao uso dos MC para a produção da informação pelos estudantes, fazendo dessas práticas terreno para a expressão, compreensão da dinâmica midiática e integração social. A mediação entre alunos e MC ficaria a cargo de um educador, assim definido por Soares:

um agente cultural com conhecimentos suficientes no campo da educação e com manejo profundo das teorias, linguagens e técnicas da comunicação. Sobretudo, um profissional com capacidade de criação, para dar vida e sentido aos recursos colocados pela civilização a serviço de toda a humanidade. Trata-se de um verdadeiro gestor de processos comunicacionais: faz nascer e gerencia projetos e produtos na área da comunicação nos espaços do ensino formal e não formal. (1995, p.44-45)

O educador, nesse sentido, não precisa ser necessariamente um professor, tampouco a educomunicação precisa se dar no meio escolar. No entanto, as pesquisas do NCE têm sido localizadas nas escolas, conferindo aos professores aquela função⁶. A proposta educacional sugere, por exemplo, que a apropriação do rádio e da televisão (criando-se redes alternativas de produção midiática) pode constituir um instrumento de agregação, de politização e de auto-afirmação comunitária.

Ainda que insistam menos na produção e mais na recepção da informação, Porto (2000; 2006) e Penteadó (1998) seguem em direção semelhante:

6. Nos últimos anos, o NCE vem organizando iniciativas de grande porte, como os projetos Educom.rádio e Educom.tv, desenvolvidos, respectivamente, em parceria com as redes municipal (capital) e estadual de São Paulo, envolvendo milhares de professores e alunos da educação básica. Em outra iniciativa, como o Educomrádio.centro-oeste, foram envolvidas escolas do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás.

acreditam na melhoria do processo pedagógico por meio do uso da informação em sala de aula, articulando-se a leitura dos MC com as experiências e as expectativas diversas de professores e de alunos, advindas da relação desses sujeitos com os meios e as mensagens midiáticas. A experiência individual e coletiva com a informação é sublinhada como um terreno de possibilidades pouco observado pela escola. Segundo Porto, ao utilizar temas do cotidiano e de linguagens tecnológicas e comunicacionais, o professor:

- . trabalha com um material que faz parte do dia-a-dia dos sujeitos escolares e é agradável a eles...
- . introduz a vida na escola, chegando por meio de textos imagéticos às inquietudes, interesses e dúvidas de professores e alunos sobre temas vitais;
- . faz aflorar percepções e situações vividas no dia-a-dia, que interferem em sua prática profissional;
- . propicia aprendizagens para além das racionalidades, envolvendo sensibilidade, intuição, emoção e desejo [...] (2006, p. 56)

Noutra vertente, pesquisadores como os do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM), da PUC-Rio, centram esforços na construção de significados, de valores e de identidades a partir das relações dos indivíduos com os MC (Duarte *et al.*, 2006). Como nos trabalhos citados anteriormente, questionam-se abordagens calcadas nos pressupostos da manipulação pura e simples por parte dos MC, e na passividade do sujeito receptor, insistindo-se na complexidade dos processos de subjetivação desencadeados pelas relações entre os indivíduos, a mídia e a cultura de consumo. Sob essa ótica, buscam-se “estratégias educacionais” que possibilitem o entendimento dos “modos de ser” dos indivíduos numa sociedade midiaticizada (Freitas; Souza, 2005).

Fischer (2001), por seu turno, investiga o chamado “dispositivo pedagógico da mídia” ou o desvendamento das formas pelas quais os MC sugerem a educação do espectador, por meio do estímulo ao exercício permanente do reconhecimento do “eu” pelo leitor, nos textos midiáticos. Baseada em Foucault, a reflexão sobre a questão da sexualidade, na novela *Malhação*, exemplifica a ação desse dispositivo. Em lugar do “controle-repressão”, a televisão promoveria o “controle-estimulação”:

Incita-se a falar, a mostrar, a ver, a respirar corpos nus e sexualidade, a todo o momento; mas isso vem acompanhado de uma série de normas, que vão se alterando conforme as resistências, os movimentos e as conquistas sociais, de homens e mulheres, adultos e jovens. Assim, se os corpos estão liberados a mostrar-se, a verdade é que eles deverão mostrar-se de um modo

específico: lindos, magros[...], com membros muito bem “definidos” [...] Sim, que os jovens sejam livres para viver sua sexualidade, mas que falem tudo, por exemplo, para os pais; que vivam seus encontros amorosos com total liberdade, mas que obrigatoriamente usem camisinha. (Fischer, 2005).

Numa terceira vertente, estão autores que tratam das possibilidades instrucionais e pedagógicas das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Belloni (1995; 1998; 2001; 2002; 2003) é uma das referências nessa linha. Para o presente trabalho, destaque-se a insistência da autora na necessidade de desenvolver competência específica para professores e alunos lidarem com as TIC, do mesmo modo como a escola o faz em relação à competência lingüística (Belloni, 2003). Segundo a pesquisadora, tal preparação deve ser incluída no currículo formal, desde a formação inicial dos professores.

Os aspectos mencionados não são suficientes para dar conta da abrangência das pesquisas elencadas, e muito menos do conjunto dos estudos realizados no país sobre o tema. Mas tais considerações apontam para a diversidade das abordagens e também para uma perspectiva de superação da idéia da informação pontual sobre técnicas de imprensa ou sobre questões semiológicas, expedientes até então comuns na escola. Todavia, na perspectiva dos estudos contemporâneos, as características da escola, tal como ela se constitui historicamente, em que pese serem levadas em conta, não estão no centro das preocupações daquelas pesquisas. Não por acaso, a idéia de escola aparece, em alguns estudos, de forma caricatural⁷.

É preciso ainda lembrar o descompasso entre o percurso do conhecimento acerca da recepção midiática, cujas referências são os estudos comunicacionais, e o percurso trilhado pela educação formal (com a evolução da idéia de leitura baseada, sobretudo, na Literatura e na Lingüística). Os estudos recepcionais, mesmo na atualidade, tomam como referência um sujeito empírico – em parte construído como oposição ao sujeito passivo que perpassa a evolução dos estudos sobre essa área (Gonnet, 2001; Balle, 1997; Morduchowicz, 2004) –, ao passo que os estudos sobre a leitura na escola, já há décadas, operam com a idéia de um sujeito leitor autônomo concreto. Há significativo caminho trilhado em termos de pesquisa aplicada quanto ao “leitor escolar”. Este último também não deixa de ser idealizado, mas em relação a ele há uma cultura amadurecida, em termos escolares, incluindo-se diretrizes específicas para procedimentos de leitura e mesmo programas oficiais de incentivo ao contato com obras literárias, por exemplo. A história, enfim, mostra percursos diferentes para a “leitura” e para a “recepção”, ao menos no interior da escola: há experiência histórica para definir

7. A escola teria um modelo bastante estático de trabalho, priorizando conteúdos canonizados, apresentados de forma arbitrária, desconsiderando o universo de informação extramuros.

qual é o perfil de um aluno/leitor literário autônomo; no entanto, ainda não estão amadurecidas as referências para delinear o perfil de um aluno/receptor midiático autônomo⁸.

Outras questões importantes dificultam o enraizamento das pesquisas acadêmicas no cotidiano escolar: a) boa parte desses trabalhos objetiva prioritariamente o aluno, ou um perfil de professor a ser formado, e não o professor e sua experiência, tal como ela se põe até o momento; b) há uma distância que separa as práticas escolares, consideradas estáticas e limitadas, e a sugestão de práticas comunicacionais, mais ágeis e abrangentes; c) existe o risco do conflito entre a ênfase no caráter interativo e na autonomia dos sujeitos e o caráter instrumentalizador e “assimétrico”, mais próximo da prática escolar; d) há também o risco de privilégio das ações de Comunicação nas relações que envolvem História x Comunicação x Educação, com o conseqüente esvaziamento do papel da instituição escolar.

No que diz respeito ao circuito formador de professores, as pesquisas sobre mídia e educação, de maneira geral, não estão sediadas em cursos de licenciatura, mas, sim, em cursos de Comunicação ou de pós-graduação, entre outros. Essa distância tem implicações concretas, sobretudo quando se observa o perfil dos professores brasileiros: trata-se de uma clientela com “inclusão relativa” no mundo letrado. Boa parte do magistério locomove-se por “trilhas” na constituição do seu acervo de leituras, de maneira geral definido a partir dos cânones das diversas áreas do conhecimento (Batista, 1998). Talvez seja essa uma das razões para justificar as preferências de leitura entre professores, que recaem marcadamente sobre textos instrucionais e pedagógicos (Unesco, 2004).

O forte amparo em materiais pedagógicos, com destaque para o livro didático, agrava o quadro de aproximação com os MC, quando se levam em conta as permanentes transformações ocorridas nos suportes midiáticos contemporâneos. Estes se mantêm em permanente fusão, tornando mais complexa a sua análise (Ramonet, 2003). O jornal impresso, por exemplo, empresta recursos da televisão, do rádio e da internet, chegando a uma disposição gráfica ágil, com textos curtos e diretos, e, finalmente, com uma informação esquemática que prioriza não apenas o texto escrito, mas principalmente o equilíbrio entre ele, a imagem, as ilustrações diversas, os infográficos e o próprio projeto gráfico (afora os dispositivos de linguagem também inspirados em outros suportes)⁹.

8. Sobre a dificuldade de observação acerca de como deveria ou poderia ser a progressão do aluno em termos de educação para os meios, notem-se as considerações de Toda y Terrero (2001).

9. Já é possível observar, no contato por meio eletrônico de grandes empresas privadas com seus clientes, a não acentuação das palavras, sob a justificativa de “facilitar a leitura”, numa clara interferência dos fatores gráfico e oral (numa sociedade marcadamente oral, como a brasileira) na definição da forma da mensagem.

Tais mudanças acarretam dificuldade a mais para a escola, cuja marca é a abordagem compartimentada em disciplinas, em conteúdos, em unidades específicas, em uma perspectiva didática linear, que contrasta com a simultaneidade dos estímulos recorrente nos MC (Soares, 2006).

Por outro lado, a mídia aparece de maneira tímida como objeto de estudo nas diretrizes oficiais. Embora façam referência explícita à necessidade de domínio das “tecnologias de informação”, sublinhando a importância de o professor preparar-se para tanto, os PCN não explicitam a necessidade de política específica, nem como o professor deve fazer para preparar-se. Na prática, localizam o trabalho com a mídia na disciplina de Língua Portuguesa, tornando-o evidente apenas no estudo das diferentes linguagens (Brasil, 1998; 2000). Exemplo dessa timidez pode ser visto nas sugestões feitas para o trabalho com a televisão:

- a) transformações sofridas pela obra literária adaptada para a TV;
- b) transformações sofridas por um filme produzido para o cinema, transmitido na TV;
- c) identificação de relações de imitação- interpretação-adulteração da realidade;
- d) análise da recepção e efeitos produzidos no receptor (Brasil, 1998, p.91-92).

Observe-se, nessas indicações, a dificuldade para conferir particularidade aos estudos sobre os MC, no caso, a televisão. Na mesma linha, outro exemplo está num dos principais instrumentos balizados pelos PCN: os livros didáticos (LD). O desequilíbrio e, em vários casos, o equívoco das propostas de trabalho com textos de imprensa (presentes na grande maioria dos LD de Língua Portuguesa recomendados pelo MEC), bem como a restrição desse trabalho aos textos da imprensa escrita, são indícios da superficialidade da abordagem (Zanchetta, 2005). Nos LD das outras disciplinas, embora haja pouca pesquisa sobre o assunto, é possível perceber um volume discreto de textos de imprensa, que servem, de forma geral, como pretexto ou como ilustração de conteúdos do currículo convencional.

Enfim, os estudos acadêmicos que envolvem mídia e educação, bem como a formação de professores e as proposições oficiais para o enfrentamento desse campo mostram certo descompasso. Tais estudos ou discursos, não obstante as diferenças em relação àqueles mencionados no tópico anterior, permanecem externos ou pouco integrados à experiência da escola. A força do discurso externo, em muito amparado pelo prestígio dos MC, de um lado, e a distância das pesquisas acadêmicas e proposições oficiais em relação ao cotidiano escolar, de outro, conferem caráter prescritivo à interação entre a escola e a mídia: implica-se o risco de reproduzir o percurso “de fora para dentro” comum na história da educação do país. A revisão crítica acerca dos resultados das políticas implantadas

na América Latina em décadas recentes, sobretudo no tocante à formação de professores, tal como proposto por Freitas (2003), Santos (2004) e Oliveira (2005), entre outros, aponta para a necessidade de tomar a escola e seus agentes como referência:

O conhecimento dos protagonistas de uma ação inovadora não pode ser limitado apenas aos procedimentos e atividades que a compõem ou aos fatores que a condicionam, mas também aos conceitos que a fundamentam. Por essa razão, todo processo inovador necessita de reflexão crítica e continuada para não se transformar em prática irrealista, sem vínculo com as finalidades da ação e com a identidade da escola. Há que ser ancorado por referenciais teóricos, tendo em vista a sua importância para a compreensão dos seus fins, assim como dos conceitos que o sustentam. Porém, é a escola que deve dar significado aos conhecimentos e transformá-los em saberes, para que as ações não se transformem em receitas de especialistas, mas que levem a uma compreensão mais elaborada e complexa da realidade que se quer transformar. (Fonseca *et al.*, 2004, p.66)

Sobre a interação entre escola, academia e mídia

A falta de recursos para o trabalho em sala de aula é uma das razões evidentes para explicar o caráter iniciante das práticas pedagógicas com os MC, na escola brasileira. No entanto, o percurso da *TV Escola*, um programa governamental de grande porte, cuja ênfase está na difusão de equipamentos e de conteúdos midiáticos para a formação de professores e para a composição de material didático de sala de aula, mostra que tal explicação tem alcance limitado. Belloni (2003) constata que, além de problemas de ordem técnica, existe uma precária relação de identidade entre os professores e o *TV Escola*.

Além disso, a dificuldade de inserção dos MC na escola pode ser creditada à falta de formação específica de professores, mas, nesse sentido, talvez seja preciso considerar alguns fatores secundarizados pelas propostas observadas no tópico anterior. Primeiramente, note-se o fato de que os agentes escolares detêm uma bagagem expressiva de experiência midiática. Boa parte do horizonte de expectativas de professores e alunos foi construída a partir da convivência com os MC, tornando-se necessário repensar a idéia da distância entre a cultura escolar e a cultura midiática. Os sujeitos escolares predisõem-se mais à experiência com gêneros textuais comuns nos MC do que com gêneros literários ou outras manifestações da cultura letrada (Unesco, 2004). A escola contemporânea, por seu turno, mostra-se cada vez mais atravessada por conteúdos

funcionais, mais próximos da proposta de consumo¹⁰ do que do perfil enciclopédico.

A caracterização acerca de como se dão a apropriação dos MC e a circulação das informações, bem como os modos pelos quais se põem os processos de assimilação e de conversão de informação em conhecimento pessoal e de trabalho do professor, parecem ser passos introdutórios para uma proposta de organização de conteúdos e práticas pedagógicas. Para que a escola possa desenvolver suas próprias práticas, em termos de trabalho com a mídia, é importante mapear a experiência midiática ali existente. Dois aspectos aparentemente desconexos evidenciam a particularidade dessa formação. Ao lado do interesse manifesto dos professores quanto à análise da TV e de outros MC (Unesco, 2004), está uma cultura pedagógica que vai além da sala de aula: entre as preferências culturais dos professores brasileiros, destaca-se principalmente a leitura de materiais de formação pedagógica e de revistas especializadas em educação (Unesco, 2004, p.96-7).

A análise dessa experiência docente poderia testar a hipótese de que o contato entre a imprensa e os agentes educacionais tenha se dado em outro território, mais próximo da oralidade, da narrativa verbal, da experiência coletiva das comunidades (e menos no terreno da escrita). A venda de jornais e de revistas é acanhada, mesmo nos dias de hoje, mas a imprensa consolidou-se em muito por conta da difusão oral dos conteúdos noticiosos (em um país em que o analfabetismo é expressivo, ainda na atualidade), bem como pelo desenvolvimento de expedientes técnicos mais próximos da oralidade do que da narrativa literária, na qual essa mesma imprensa se inspirou (Lage, 2002; Zanchetta, 2004). Outros exemplos desse exercício de aproximação com públicos pouco alfabetizados estão nas tiragens expressivas de revistas ilustradas desde o século XIX (Hobsbawm, 1995; Andrade, 2004) e na própria história da televisão, no Brasil: os modos de expressão e os próprios profissionais da TV foram trazidos do rádio, por exemplo.

A re-significação da escola passa também pelo mapeamento da mídia. A didatização dos meios e mensagens significa aprender a ler e a sistematizar processos comunicacionais, mas também a observar o circuito e as estratégias de produção de informações de prestígio e de seus mecanismos de legitimação.

10. Por consumo, compreende-se o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Implica racionalidade econômica, supondo-se superestruturas de produção e divulgação, além de modos de organização individuais e coletivos de recepção, busca e uso dos bens materiais e imateriais de prestígio. Por outro lado, implica também um universo hierarquizado de relações simbólicas que perpassam os bens em circulação, relações essas atreladas ao nível de prestígio conferido aos mecanismos produtores, produtos, receptores, contextos de circulação, entre outros aspectos (Canclini, 1999).

O estudo de gêneros textuais específicos não é suficiente para dar conta do quadro que norteia a comunicação de massa no país. É preciso oferecer instrumentos para a compreensão da homogeneização da informação: trata-se de uma iniciativa política, mas igualmente de ordem estética. Compreender as características de um universo editado a partir de referenciais de determinados segmentos pode contribuir de maneira decisiva para se compreender o universo simbólico dos jovens e da própria escola. Tome-se o exemplo do tema “violência na escola”, hoje em evidência. A observação sobre o assunto em matérias publicadas pelo jornal com maior tiragem no país, a *Folha de S. Paulo*, durante o ano de 2005¹¹, sugere, entre outros, os seguintes apontamentos:

- a) Num universo de 86 matérias referentes aos temas violência/escola e indisciplina/escola, apenas 14 delas tratam da questão da indisciplina; as restantes referem-se ao tema da violência.
- b) Entre os modelos de disciplina divulgados pelo jornal – com raríssima intervenção de agentes escolares – estão propostas em geral pontuais, como o monitoramento dos alunos por meio de recursos eletrônicos ou a maior rigidez no controle das condutas (proveniente de escolas particulares).
- c) Do total, cerca de um terço das matérias são textos de opinião: nenhum, com exceção de participação sob a forma de citação, foi escrito por professores, pedagogos ou agentes ligados à administração de redes escolares. Predominam textos de psicólogos, jornalistas, economistas e empresários.
- d) A escola privada, até mesmo por conta de o jornal ter na classe média urbana de grandes centros seu principal público leitor, comparece com expressivo volume de informação, em termos de propostas e em termos de divulgação de episódios extraordinários.
- e) A escola pública aparece, de maneira geral, em momentos de exceção: quando ocorrem crimes no interior ou no seu entorno. As matérias jornalísticas não abordam propriamente casos de violência ou indisciplina escolar, mas questões de violência de ordem social.
- f) As pesquisas acerca das condições norteadoras da vida na escola são expressivas, mas destacam menos questões escolares do que questões sociais mais amplas (porte de armas, violência contra jovens, etc.).

A agenda midiática acerca da escola é construída a partir do lado de fora. O mapeamento geopolítico da mídia pode oferecer a oportunidade de historicizar

11. Pesquisa feita no arquivo eletrônico do jornal *Folha de S. Paulo*, abrangendo todas as edições de 2005. Os textos foram pesquisados tendo em vista os seguintes conjuntos de palavras-chave: escola-disciplina, escola-indisciplina, escola-violência. O ano de 2005 foi o escolhido em razão de, naquele momento, o tema da violência ganhar maior destaque, por conta do plebiscito sobre a questão da comercialização de armas no país.

a experiência com os MC e também de fomentar o exercício de redefinição da identidade da escola nos tempos de hoje, algo fundamental para a sua participação na arena política que constitui a representação social acerca dela própria.

A escola não é capaz de acompanhar os caminhos do mercado e não pode, sozinha, responsabilizar-se pela maior parte da obrigação de formar novos cidadãos num país com tamanha desigualdade social. Num mundo marcado pelo pragmatismo, o discurso dos MC, se não problematizado em questões de fundo, tende a “naturalizar” uma lógica econômica que esvazia ainda mais o papel da escola. Como alternativa, concordamos com Patto:

[...] como parte da ideologia da educação como preparo para a mera eficiência instrumental, um dos mitos mais freqüentes entre os planejadores da educação é a afirmação de que, numa sociedade competitiva, é preciso preparar crianças e jovens para a competição. No entanto, da perspectiva da educação contra a barbárie, “pode-se educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas” [...]

Negar, no entanto, a competitividade como valor que informa o ensino não significa que os críticos da educação [...] proponham o incentivo à passividade. Ao contrário, no ponto de partida da educação para a emancipação – seja do professor, seja do aluno – está o pressuposto de que no mundo atual a única possibilidade de sobrevivência do indivíduo está em sua constituição como núcleo de resistência. Uma “pedagogia do esclarecimento” está ancorada na “força da compreensão do acontecido”, indispensável à construção de projetos de mudança do que aí está. (2004, p.69)¹²

Em consonância com Patto, acreditamos que a abordagem dos MC deve ser atravessada pelo conhecimento histórico e filosófico. Tal procedimento só será possível com uma política bem delimitada para tanto, que vá além de propostas tangenciais e pouco sistemáticas, como o estudo dos chamados Temas Transversais. A inclusão dos estudos midiáticos nos cursos de licenciatura, sob a forma de eixo específico de preparação, já seria um passo importante. Na Educação Básica, esse tema precisaria fazer parte do projeto pedagógico da escola.

Instrumento pedagógico de maior êxito no percurso da escola brasileira, a ponto de Saviani (2000) sugerir que ele fosse colocado em destaque nos cursos

12. Nesta passagem, a autora dialoga com T. W. Adorno (*Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995).

de licenciatura, o LD pode servir de ponto de referência para esse trabalho. Uma alternativa nessa linha seria a elaboração de materiais didáticos em meio digital, para alunos e professores, incluindo manifestações dos mais diferentes suportes, com a finalidade de não apenas tratar das linguagens e conteúdos, mas também de tornar claros sua origem e seus modos de produção e circulação. Um primeiro desafio a ser vencido, ao que parece, comum à maioria das propostas de integração entre a escola e a mídia, é o equipamento adequado para as escolas.

Já nessa iniciativa introdutória, o arcabouço de conhecimentos disponíveis em termos de pesquisa teórica e aplicada sobre o tema seria fundamental para garantir o caráter crítico e propositivo desse instrumento e também a amplitude de frentes de abordagem, passando pela história, pela geopolítica, pela produção, pela análise textual sob diferentes prismas, pela recepção e por modos diversos de apropriação e uso dos meios e mensagens, pelas possibilidades de interação entre as gerações, gêneros, contextos e características dos indivíduos.

Consideração final

Ao longo deste texto, procuramos delimitar e refletir sobre aspectos relativos a três campos relevantes para o estudo da mídia na escola: a ação dos MC sobre a escola e seus agentes; as características de parte representativa da pesquisa produzida no Brasil sobre o tema; a experiência da própria escola com a mídia. Esses campos foram abordados de modo a evidenciar discursos específicos, que podem se aproximar da escola, mas que igualmente guardam alguma distância em relação a ela. Não tratamos de incentivar o exercício corporativo ou de rechaçar iniciativas não gestadas no interior da escola, e menos ainda de insistir na idéia da precariedade da formação dos professores. Nosso empenho deu-se no sentido de observar o estudo da mídia como um ponto importante para a construção da identidade ou da autonomia da escola, pensando nas características dos sujeitos que ali trabalham. A escola é vista aqui como o mais abrangente equipamento público potencialmente capaz de operar com a “era da informação”, sem a plena submissão a ela.

Referências bibliográficas

ALÉONG, S. Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique. In: MAURIS, J.; BÉDARD, E. (org.). *La norme linguistique*. Québec: Conseil Superior de la langue française/ Ministère des Communications, 1983. Disponível em: www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubF101/F101P1.html

ANDRADE, J.M.F. *História da fotorreportagem no Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

- BALLE, F. *Médias et sociétés: de Gutenberg à Internet*. 8.ed. Paris: Montchrestien, 1997.
- BATISTA, A.A.G. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C.S.R. (org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ ABL, 1998.
- BELLONI, M.L. Escola versus televisão: uma questão de linguagem. *Educação & Sociedade*, n. 52, dez. 1995.
- BELLONI, M.L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade*, n. 65, dez. 1998.
- BELLONI, M.L. *O que é Mídia-Educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, M.L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 78, abr. 2002.
- BELLONI, M.L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação & Pesquisa*, n.2, São Paulo, jul./dez. 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRAYNER, F. Da criança-cidadã ao fim da infância. *Educação & Sociedade*, n. 76, out. 2001.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CAPPARELLI, S.; LIMA, V.A. 2004. *Comunicação & televisão: desafios da pós-globalização*. São Paulo: Contexto, 2004.
- DUARTE, R. et al. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.33, set./dez. 2006.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil, 1998.
- FISCHER, R.M.B. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- FISCHER, R.M.B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Cadernos Cedes*, n. 65, jan./abr. 2005.
- FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.F. *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, n. 85, dez. 2003.
- FREITAS, M.T.A.; SOUZA, S.J. (org.). Televisão, internet e educação: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes. *Cadernos Cedes*, n. 65, jan./abr. 2005.

- GONNET, J. *Éducation aux médias les controverses fécondes*. Paris: Hachette/CNDP, 2001.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.193-196.
- LAGE, N. Estruturas de textos midiáticos. In: GHILARDI, M.I; BARZOTTO, V.H. *Nas telas da mídia*. Campinas: Alínea, 2002.
- LIMA, V.A. *Crise política e poder no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- MARCUSCHI, L.A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. *Revista da ANPOLL*, n. 4, p.137-156, jan./jun. 1998.
- MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, mar. 1997.
- MORDUCHOWICZ, R. "El sentido de una educación en medios". Disponível em www.comunit.com/la/pensamientoestrategico/lash/lasld/d-787.html. Publicado em abril de 2004. Acesso em 28 nov. 2005.
- OLIVEIRA, D.A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, n.92, out. 2005.
- PARAÍSO, M.A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 94, jan./abr. 2006.
- PATTO, M.H.S. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, R.L.L. (org.) *Trajéorias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- PENTEADO, H.D.(org.) *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PERINI, M.A. *Para uma nova gramática do Português* São Paulo: Ática, 1991.
- PERINI, M.A. *Gramática descritiva do Português* São Paulo: Ática, 1995.
- PORTO, T.M.E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 31, jan./abr. 2006.
- PORTO, T.M.E. A organização do trabalho na escola: Pedagogia da Comunicação. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 35, set./out. 2000.
- RAMONET, I. O poder midiático. In: MORAES, D. (org.) *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SABINO FILHO, G. *A boa escola no discurso da mídia: um exame sobre educação na revista Veja (1995-2001)*. São Paulo: Unesp, 2005.
- SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, n. 89, set./dez. 2004.
- SOARES, I.O. Tecnologias de informação e novos atores sociais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 4, set./dez. 1995.

SOARES, I.O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*. São Paulo, n. 19, set.dez. 2000.

SOARES, I.O. Alfabetização e Comunicação: o papel dos meios de comunicação na formação de jovens e adultos ao longo da vida. Disponível em www.usp.br/nce. Acesso em 1º fev. 2006.

TODA Y TERRERO, J.M. Avaliação de metodologias na educação para os meios. *Comunicação & Educação*, n.21, maio/ago. 2001.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000027.pdf>

ZANCHETTA, J. *Imprensa escrita e telejornal*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

ZANCHETTA, J. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. Revista *Educação & Sociedade*, n. 93, dez. 2005.

Recebido em 08 de outubro de 2006 e aprovado em 10 de agosto de 2007.