

**Luciana Lobo
Miranda**

É doutora em Psicologia pela PUC-RJ, Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

**Inês Silvia Vitorino
Sampaio**

É doutora em Ciências Sociais pela Unicamp, Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Tiago Regis de Lima

É mestrando em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Fazendo mídia, pensando
educação: reverberações no
mesmo canal**

**Producing media, thinking
education: reverberations in
the same channel**

**Haciendo medios de
comunicación, pensando
educación: reverberaciones en
el mismo canal**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a interface entre a educação e a comunicação, com base no contexto escolar contemporâneo. O texto tematiza o lugar social da escola e a importância dos processos comunicacionais contemporâneos na redefinição dos modos de ver a si e ao mundo dos jovens. Além disso, discute as terminologias que pretendem dar conta desta interface, tais como *Educomunicação*, *Mídia-educação* e *Educação para o uso crítico das mídias*, com o fito de analisar a experiência em extensão do projeto *TVeZ: Educação para o uso Crítico da Mídia*, que atua nas escolas públicas na região metropolitana de Fortaleza.

Palavras-chave

Comunicação; educação; poder.

ABSTRACT

This article aims at discussing the interface between education and communication based on the contemporary school's context. The text analyzes the school's social place and the importance of contemporary communication processes in the redefinition of ways of seeing the school itself and the youth's world. Furthermore, it discusses the terminology intended to approach this interface, such as "Educommunication", *Media-Education* and *Education for the critical use of media*, in order to examine the experience of extension in the project *TVeZ: Education for the critical use of media*, which operates in public schools in the metropolitan area of Fortaleza.

Keywords

Communication; Education; Power.

RESUMEN

Este artículo discute la interfaz entre la educación y la comunicación a partir del contexto escolar contemporáneo. El texto discurre sobre el lugar social de la escuela y la importancia de los procesos comunicacionales contemporáneos en la redefinición de los modos de verse a uno mismo y al mundo de los jóvenes. Discurre también acerca de las terminologías que intentan dar cuenta de esta interfaz, tales como *Educomunicación*, *Medios de comunicación-educación* y *Educación para el uso crítico de los medios de comunicación*, con el propósito de analizar la experiencia del proyecto *TVeZ: Educación para el uso crítico de los medios de comunicación*, desarrollada en las escuelas públicas de la ciudad de Fortaleza.

Palabras clave

Comunicación; Educación; Poder.

Data de submissão: 4/2009

Data de publicação: 8/2009

Na sociedade ocidental moderna a escola tem ocupado um lugar central na transmissão do legado cultural e na formação do sujeito. Tal destaque, segundo Ariès (1981) deve-se ao fato de que além da “transmissão de conhecimento” a escola moderna, com sua rotina, sua separação idade/ série, introduz a disciplina: “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1981, p.110). No entanto, atualmente, este lugar parece não ser mais o mesmo. A noção de Estado mínimo, principal elemento do receituário neoliberal, e uma série de fatores intrinsecamente ligados a ela, como a excessiva velocidade dos fluxos e relações sociais, a exacerbação de uma cultura individualista e de intolerância ao outro, a entrada das chamadas ‘novas tecnologias da informação’ no campo educacional e o questionamento de suas práticas cotidianas mostram uma realidade em que o recurso à disciplina é incapaz de responder, reconfigurando assim o espaço escolar.

Na contemporaneidade, o conceito de educação parece transbordar para todos os lados. Se tradicionalmente a escola foi institucionalizada como “organização oficial responsável pelo reconhecimento da constituição do cidadão produtivo” (ROCHA, 2002, p. 192), a ampliação da rede informal de educação através do crescimento do terceiro setor e dos meios de comunicação de massa, dentre outros, traz à

tona uma querela entre dois entes. De um lado a escola, *locus* tradicional de transmissão de saber voltado ao passado, guiado pela lógica da razão, da durabilidade, do sujeito cidadão, do *telos*. De outro, a mídia, cujo conteúdo, na maioria das vezes, é voltado para a atualidade, para a promoção do impacto e do emocional, para a velocidade, para o sujeito consumidor, para o privilégio do agora e do efêmero (VIVARTA, 2004). Diante deste “quadro”, como estabelecer um diálogo entre os discursos midiático e o educacional?

No presente artigo, abordaremos a relação entre a escola e a mídia. O texto tem como objetivo discutir a interface entre a educação e a comunicação, com base no contexto escolar contemporâneo. Além das reflexões teóricas acerca do lugar social da escola e das terminologias que discutem esta interface, tais como *Educomunicação*, *Mídia-educação* e *Educação para o uso crítico das mídias*, será analisada a experiência em extensão do projeto *TVeZ: Educação para o uso Crítica da Mídia*, que atua nas escolas públicas na região metropolitana de Fortaleza.

Escola e mídia: Modos de Educar

Cotidianamente, nos Projetos Político Pedagógico (PPP), no Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) e nos discursos daqueles que fazem a escola, é comum a referência ao papel da escola de formar cidadãos críticos, participativos e autônomos, trazendo muitas vezes Paulo Freire como interlocutor privilegiado, povoando inúmeras citações em seus documentos oficiais. No entanto, no campo das práticas, o que se percebe é uma escola acuada diante do seu papel de promotora do saber, reproduzindo, muitas vezes, a

educação bancária (FREIRE, 1980), décadas após a análise freireana. Em sua rotina, sob o privilégio de relações verticalizadas, alunos são colocados numa posição de não-saber em sua relação com o professor, e os próprios professores não têm muita autonomia para fazer a gestão de sua classe.

Neste contexto, torna-se comum, na escola, a culpabilização da mídia pela má formação da infância e da juventude, pela exposição precoce à sexualidade, pela espetacularização da violência ou por sua própria perda de autoridade. A escola parece dizer: “Nós educamos e a mídia deseduca”. Preocupada com a precarização laboral, arraigada em modelos tradicionais ou mesmo esvaziada, frequentemente, de pensamento crítico acerca de seu fazer pedagógico, como se poderia propor um olhar sobre a mídia, valorizando o modo como crianças e jovens significam aquilo que vêem, escutam ou lêem fora dos muros escolares? Como trazer estas reflexões para o cotidiano educacional? São temas que precisam ser problematizados por todos aqueles que fazem a escola.

Esta instituição, lugar privilegiado na constituição do sujeito-indivíduo, será analisada neste artigo com base na contribuição de Michel Foucault (1977, 1979, 1995, 2005). Segundo este autor (1977), a escola, o hospital, o quartel e a prisão representam, através do panoptismo¹, o poder disciplinar emergen-

¹ Apresentado por Foucault com base nas formulações do jurista britânico Jeremy Bentham ainda no século XVIII e divulgado como uma verdadeira “ortopedia social” (FOUCAULT, 2005, p.86) no séc XIX, o panóptico representa uma prisão modelar. Nela, prisioneiros são colocados em celas individuais e em círculo ao redor de uma torre central que, a partir

te a partir do século XVII e XVIII, no contexto do processo de industrialização na Europa. A disciplina se centra na vida do homem-indivíduo, em seu corpo, empreendendo uma anátomo-política com vistas a um melhor aproveitamento de suas forças, o que envolve a docilização e a disciplinarização dos corpos. Ao invés do indivíduo autônomo, máxima do Iluminismo, as práticas disciplinares têm como finalidade o domínio de cada um sobre si mesmo, visando à produtividade:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação 'ideológica' da sociedade; mas também uma realidade fabricada por essa tecnologia do poder que se chama a 'disciplina' (Ibidem, p.172).

O poder disciplinar encontra na escola um território fértil utilizando-se de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. No olhar hierárquico, cria-se uma sub-

de um cálculo de abertura das janelas, as colocam num regime de total visibilidade. Todos os prisioneiros são passíveis de serem vigiados, mas a recíproca não é verdadeira. Diante da onipresença da torre central, numa economia da visibilidade com vigias protegidos por biombos e persianas, tem-se a impressão permanente de ser vigiado. Para Foucault, mais do que uma estratégia arquitetônica circunscrita ao regime penal, o panoptismo acabou por se transformar num dos traços característicos da sociedade disciplinar: "É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríptico aspecto do panoptismo-vigilância, controle, correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade" (FOUCAULT, 2005, p. 103)

divisão montada hierarquicamente para que uns possam vigiar os outros, numa nova subdivisão de trabalho com mestres, supervisores, coordenadores. A sanção normalizadora, voltada não apenas para a punição, mas também para a prevenção de comportamentos, cria a norma que diferencia e classifica o desenvolvimento e o comportamento de cada indivíduo em relação aos outros, com base em uma medida quantitativa de normalidade, a exemplo dos testes psicométricos. Por fim o exame, a combinação entre ambos, baseada em avaliações e exercícios regulares, traça o mapa de aprendizagem e a conduta de cada um. Desta forma, a escola representa um território fértil para as relações de poder que advém nas disciplinas.

No entanto, é o próprio Foucault a advertir que não existe relação de poder sem resistência. Só há relação de poder onde há liberdade, isto porque, em Foucault, o poder não é algo que se possui, mas se exerce. Não é algo repressivo, mas sim produtivo:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade (1977, p. 172).

A especificidade da relação de poder é que ela não age sob estado de violência (embora possa ocasionalmente ocorrer), mas “como um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 1995, p. 242). Como não é algo que se detém, mas que se exerce e, portanto, circula, mediante a microfísica do poder, tanto alunos, como pais e professores podem exercer poder,

afinal: “cada um de nós é, no fundo, titular de certo poder e, por isso, veicula o poder” (Idem, 1979, p.241).

Rosa Fischer (2002), ancorada no aparato conceitual foucaultiano, analisa a mídia como produtora de imagens, significações e saberes. Além de ser uma fonte de informação e entretenimento, a mídia dirige-se à educação das pessoas, ensinando-lhes “modos de ser e de estar na cultura em que vivem” (Ibidem, p. 2), atuando como um dispositivo pedagógico²:

Trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. Em suma: torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas (Ibidem, p. 2).

² Dispositivo diz respeito a um determinado conjunto formado tanto por aparato discursivo (saberes e discursos) quanto não discursivo (práticas), fundamentado no conceito de dispositivo da sexualidade de Foucault. No caso do dispositivo pedagógico, este é formado “como um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre ‘si mesmo’, à revelação permanente de si; tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem.” (FISCHER, 2002, p.3).

Em Foucault, o campo de subjetivação está atrelado às questões sócio-históricas e institucionais. Ainda de acordo com Fischer (2002), a mídia atualmente representaria um território privilegiado de subjetivação, isto é, de uma dimensão das experiências do sujeito com o mundo e consigo próprio. Faz-se necessário, pois, a ampliação do conceito de educação, visando compreender que ambas, escola e mídia, agem mesmo que em patamares distintos, como “modos de educar”. Tanto a escola quanto a mídia atuam no campo da subjetivação, pois buscam estabelecer uma ingerência sobre a relação do sujeito consigo mesmo. Assim, da mesma forma que historicamente a escola se constituiu como espaço de disciplinarização e de resistência, os modos de subjetivação presentes na relação com a mídia também se encontram marcados por estes lugares.

Os novos modos de educar face às novas formas de comunicação

É neste cenário que desde os anos 1930, de forma ainda pouco sistematizada, têm surgido experiências no âmbito escolar com o objetivo de assegurar a proteção de crianças e jovens diante das investidas dos meios de comunicação. As iniciativas tendem a evoluir de uma perspectiva mais apocalíptica, pautada por uma concepção de vilania das mídias, para uma perspectiva crítica diante da comunicação midiática, sem recair na falácia da perspectiva integrada³. Nesta direção da promoção de uma leitura/apropriação crítica da comunicação midiática,

³ Ver sobre as perspectivas apocalípticas e integradas da mídia o trabalho de ECO (2000).

têm se desenvolvido diversas experiências que buscam unir os campos, tradicionalmente dissociados, da comunicação e da educação. Terminologias tais como “educomunicação”, “mídia-educação”, “educação para o uso crítico das mídias”, entre outras, expressam as tentativas de articulação desses campos de saberes e práticas sócio-culturais.

Na nossa compreensão, a disputa terminológica evidencia as disputas concernentes aos campos tensionados por esta aproximação. O termo educomunicação tende a ser mais aceito pelos comunicadores, tal como Soares (1999), valorizando o campo ao qual se vinculam na classificação. Além disso, vale ressaltar que o conceito de comunicação assume um sentido mais amplo e complexo do que a redutora expressão “mídia”, associada, sobretudo, à dimensão instrumental da comunicação. Nesta área de confluência, argumenta o autor, haveria lugar para um novo tipo de profissional, o “educomunicador”.

O termo mídia-educação, por sua vez, tende a ser preferido pelos pedagogos, como atesta Fantin (2006), pois, na sua visão, resgataria apropriadamente a importância do campo educacional, assegurando, ainda, o equilíbrio necessário entre os campos envolvidos, em especial os aspectos da autonomia e da complexidade. Esta crítica também se estende ao conceito do “educomunicador”, pelas mesmas razões. A preferência, neste caso, recai sobre o termo “mídia-educador”.

Neste enfoque, o termo “mídia educação”, visto como “campo, disciplina e prática social” compreenderia “uma educação *para* as mídias, *com* elas e *sobre* elas” (FANTIN, 2006, p.12). A redução do processo comunicacional ao termo mídia, contudo, não

é, neste caso, problematizada devidamente. Como tratar a complexidade do campo comunicacional, o qual envolve desde os processos interpessoais face-a-face até os processos sistêmicos concernentes a intervenção das instituições de comunicação, recorrendo simplesmente ao termo mídia? Ao destacar a dimensão instrumental da comunicação, associada tradicionalmente à noção de veículo de difusão de conteúdos, esta terminologia compromete a utilização do termo “mídia-educação”.

Esta perspectiva instrumental, ainda que de modo mais ambíguo, também se faz presente entre os que, na ausência de um termo mais apropriado, preferem a classificação “educação para o uso crítico da mídia”, como no próprio Projeto TVEz em exame neste artigo. Na verdade, ao fazer tal escolha, no início do projeto, a opção foi por não fortalecer a tensão entre os dois campos. O fato de o projeto citado ser desenvolvido, em parceria, por professores e estudantes de comunicação e de psicologia, já indicava a impropriedade de reduzir este tipo de discussão aos campos da educação e da comunicação.

Como fazer comunicação sem considerar a psicologia, a sociologia, a filosofia, assim como a biologia, a geografia, enfim, todos os campos de saberes que possam ser importantes à produção ética e de qualidade de conteúdos e formas? Em outras palavras, como educar, sem considerar todo o conhecimento humano produzido? Nesse sentido, a figura do “educador” não tenderia, também, a reiterar certo tipo de reducionismo? Nestes termos, é mesmo desejável o surgimento do “educador” como novo profissional ou todos os professores deveriam ter, em sua formação inicial ou con-

tinuada, a chance de aprender mais detidamente acerca das instituições de comunicação e as múltiplas formas de linguagem?

Cientes de que este debate ainda está longe de se esgotar, a opção foi por recorrer na definição do *Projeto Tvez: educação para o uso crítico da mídia* a uma conceituação mais pragmática que pudesse deixar claro para quantos não conhecessem este tipo de iniciativa, qual o foco da ação de extensão. Esta escolha, contudo, apresenta também seus problemas. O primeiro deles, como foi visto anteriormente, é a redução da comunicação à noção de mídia. O segundo é o seu caráter redundante. Se a educação, como abordado neste artigo, deve implicar sempre uma leitura/apropriação crítica do mundo, toda proposta educativa deve estar voltada, necessariamente, para uma formação reflexiva. Qual a necessidade, então, de se destacar a criticidade ao se fazer referência ao uso da mídia? Tratar-se-ia, apenas de uma questão de foco, no sentido de conferir uma ênfase? Afinal, todo processo educativo pautado numa perspectiva freireana, por exemplo, contemplaria a necessidade de formação crítica de crianças e adolescentes frente à comunicação contemporânea.

Sem dúvida, a perspectiva da formação de sujeitos críticos e autônomos é a base de qualquer projeto de vivência comunicacional plena, ou nos termos habermasianos, para o envolvimento satisfatório dos sujeitos em uma ação comunicativa (HABERMAS, 1981). A comunicação midiática, contudo, exige o domínio de sistemas e códigos específicos.

A centralidade das instituições de comunicação na tematização da vida pública, privada e mesmo íntima dos cidadãos nas sociedades contemporâne-

as, exige que tais instituições sejam problematizadas não somente em suas dimensões políticas, mas sócio-culturais, o que implica além da compreensão do lugar que ocupam nas democracias contemporâneas, o domínio de suas especificidades como forma cultural e como linguagem. Isto porque, conforme visto anteriormente, ao atuar na construção da relação que o sujeito tem com o mundo e consigo mesmo, estas instituições acabam por ter uma participação ativa nos modos de subjetivação atuais.

Nesse sentido, o conceito “educação para o uso crítico da mídia”, apesar dos problemas indicados, confere este destaque ao processo peculiar de apropriação crítica da comunicação midiática, o que explica o seu uso na ação de extensão. Na perspectiva de superação desta terminologia, contudo, temos ensaiado, mais recentemente, como indicado no tópico a seguir, o uso do termo “comunicação educativa”, que recupera a complexidade do processo comunicacional, mas confere certo privilégio aos dois campos citados, em detrimento dos demais campos do saber. Consideramos, assim, que nenhum dos termos tratados neste artigo, portanto, é isento de problemas. Sua recuperação no projeto a seguir apresentado ocorre de modo ainda provisório, enquanto buscamos em nossa práxis sua redefinição.

(Ex) tensionando comunicação e educação

Em meados de março de 2005, pelos arredores do bairro Benfica, em Fortaleza, teve início o Projeto *TVeZ – Educação Para o Uso Crítico da Mídia*, que articula os Departamentos de Comunicação Social e Psicologia da Universidade (nome da instituição excluído) em uma ação de extensão.

Pensar em extensão universitária significa pensar em um modelo de universidade, na medida em que ela constitui um dos três pilares da linha indissociável que compõe a estrutura universitária, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Por sua vez, pensar em um modelo de universidade é pensar o *in fieri* educacional e suas múltiplas cartografias, ou seja, pensar e tematizar um projeto societário, o qual se funda nos marcos do desenvolvimento social do país. Neste contexto, o Projeto TVeZ entende a extensão universitária, procurando diferenciá-la das práticas assistenciais e de prestação de serviços, concebendo-a como uma prática político-dialógica cotidiana capaz de problematizar e operar inflexões sociais profundas no tecido social brasileiro.

É, pois, a partir da constatação fundante da crescente importância do contexto midiático contemporâneo nos modos como os jovens constituem a si mesmos e como modulam suas relações com o outro, que o TVeZ lança as bases de sua curta existência. O projeto foi idealizado para promover ações educativas no âmbito escolar, preferencialmente na rede pública, visando pautar a leitura crítica da mídia e estimular processos de apropriação e vivência de produção em comunicação nas escolas, mediando, assim, a constituição de espaços de discussão e ressignificação dos produtos midiáticos.

Nos seus dois primeiros anos de existência, o TVeZ buscou promover a formação de seus membros-integrantes, mediante a leitura e a discussão de textos teóricos. Paralelamente, desenvolveu ações de maneira sistemática em uma escola de ensino médio da rede pública estadual, realizando também atividades pontuais em uma escola filantrópica de

ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo). Embora as ações tenham sido voltadas prioritariamente para os estudantes, também houve momentos de participação do TVEz em reuniões pedagógicas das escolas, assim como em suas feiras culturais, voltadas a um público mais amplo⁴.

A estratégia metodológica de trabalho adotada pelo projeto consistiu na organização de *Rodas de Conversa*, pautadas na compreensão de que estas tinham a possibilidade de criar entre os jovens um campo perceptivo onde cada um vê e é visto, sente e é sentido, sem hierarquias pré-estabelecidas. Ademais, “a roda é antes de tudo um coletivo, um encontro de diferenças, onde apresentamos e acolhemos uma pluralidade de formas de vida” (BARROS, 2006, p. 46). Também foram realizadas oficinas temáticas (fanzines, rádio, telejornal, publicidade e propaganda alternativas), apresentações de vídeos e seminários com convidados relacionados aos temas debatidos.

A despeito da boa receptividade do trabalho do TVEz por parte dos alunos e de representantes do núcleo gestor das escolas envolvidas, nestes primeiros dois anos de existência, foi difícil ampliar a discussão das temáticas, centradas em questões tais como o que é comunicação, representações da juventude na mídia, a construção de diálogos na escola e etc., para além das situações pontuais de intervenção, ou seja, os momentos de reuniões, oficinas e/ou seminários. A carência de infra-estrutura adequada, o excesso de burocracia que permeia os encontros pedagógicos, a falta de tempo e espaço na escola para a

⁴ Sobre o projeto TVEz, ver também Miranda (2007).

discussão acerca do seu próprio cotidiano representaram empecilhos para que ele fosse abraçado plenamente pelo núcleo gestor e pudesse, assim, ter maior abrangência. Na ocasião, analisamos também que, normalmente, o aluno é visto na condição de não-saber, de corpo assujeitado, “produzido cotidianamente num campo enunciativo dominado pela preponderância do poder disciplinar” (MIRANDA, 2007, p.197).

Foi neste contexto em que a necessidade de redimensionamento do projeto do TVEz era avaliada, que foi firmada, no segundo semestre de 2007 uma parceria com uma organização não governamental (ONG) de Fortaleza, a Encine, que atualmente é Ponto de Cultura pelo Ministério da Cultura e conta com o apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal. A parceria visou à implementação de um Projeto de Comunicação Educativa (PCE) em três escolas da rede pública nos municípios de Fortaleza, Maracanaú e Maranguape⁵. Tal como concebido, o projeto permitiria desenvolver uma ação de educação para a mídia em moldes menos pontuais, com um envolvimento mais amplo não só do corpo gestor, mas de parte expressiva dos professores e alunos das escolas envolvidas. A colaboração dos integrantes do TVEz na implementação do PCE pôde ocorrer, assim, na fase diagnóstica, no planejamento de ações e na facilitação dos cursos dirigidos separadamente a alunos e professores.

O PCE consiste na implantação de uma metodologia de ensino-aprendizagem por meio da arte e

⁵ Importante ressaltar que para o Projeto de Comunicação Educativa ser efetivado houve um acordo prévio pactuado entre a Encine e as Secretarias Municipais de Educação de cada município.

da comunicação, com foco no processo dialógico educador-educando e que lança mão de uma estrutura tecnológica para a produção autônoma de mídias educativas, tais como vídeos, *spots*, *blogs*, fanzines e jornal escolar. A referida estrutura é viabilizada com a implementação de um Laboratório de Comunicação Educativa (LACE) equipado com computador, internet, impressora, câmeras fotográfica e de vídeo e mesa de desenho. A idéia é promover a auto-gestão do LACE, a ser assegurada com participação efetiva de representantes do corpo discente e docente.

A primeira fase do PCE consistiu na realização de um diagnóstico institucional nas três escolas, o qual foi formulado com base em entrevistas com cada núcleo gestor, rodas de conversas com os educadores e com os jovens, abordando as temáticas “mídia e escola” e a “comunicação dentro da escola”, observações operativas do cotidiano escolar em sala de aula, análise de documentos escolares – Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) – e avaliação da infra-estrutura. Esta primeira etapa consistiu em um processo de aproximação das escolas, ouvindo os seus mais diversos agentes, conhecendo as relações de poder e as resistências cotidianas, na busca de manter a coerência com a perspectiva dialógica do projeto, evitando trazer uma proposta pronta e acabada.

Apesar da existência de realidades específicas, tanto no que concerne à infra estrutura quanto às gestões administrativa e pedagógica, claramente heterogêneas, a oposição entre a “escola que educa e mídia que deseduca” foi unânime nos discursos das três escolas. Da parte dos professores, foi notá-

vel a vontade manifesta de se apropriar dos mais distintos meios de comunicação, a fim de tornar as aulas mais atraentes. Os alunos, por sua vez, destacaram o descompasso freqüente entre a sala de aula e a vida, evidenciando muito interesse em se envolver com o projeto. Por último, avaliou-se a disponibilidade do corpo docente e do núcleo gestor de colocar a educação para o uso crítico da mídia na agenda da escola, o que foi acordado após a conclusão desta primeira fase⁶.

Concluída a fase diagnóstica, foram iniciadas as formações específicas com os jovens e os educadores, a segunda etapa do PCE. O curso Diálogos Escolares Contemporâneos (DEC), voltado para os educadores, visou, com base na realidade de cada contexto escolar, suscitar a reflexão acerca dos processos pedagógicos cotidianos e incentivar a produção de comunicação por parte dos professores das localidades envolvidas. Realizado em seis módulos que versaram sobre temas diversos, tais como processos educacionais e comunicacionais, juventude contemporânea e novas tecnologias, relações escola

⁶ A alternância entre a especificidade e a generalização da realidade escolar foi destacada pelos próprios professores na ocasião da devolutiva do diagnóstico, ocorrida no primeiro módulo. Alguns enunciados apresentados durante o processo de diagnóstico, sem qualquer tipo de identificação, foram impressos e colocados aleatoriamente para que professores e gestores pudessem escolhê-los para comentá-los. Vários destacaram que haviam escolhido um determinado enunciado devido à “certeza” do enunciado pertencer à sua escola, mostrando-se surpresos quando esclarecíamos que não era o caso. Esta atividade além de ter proporcionado uma reflexão sobre os problemas enfrentados no dia-a-dia, pareceu dar certo conforto aos professores, no sentido de que muitas das dificuldades enfrentadas são comuns a todos.

e mídia, o DEC totalizou 60 horas/aula e foi desenvolvido mediante rodas de conversa, trabalhos em grupo, oficinas de produção (vídeos, *webrádio*, *blogs*, fotografias), leitura de textos e aplicação das experiências do curso na sala de aula.

O curso de Arte Comunicadores Sociais (AR-COS), voltado especificamente para os jovens, teve como objetivos principais refletir criticamente acerca da incidência da mídia no cotidiano escolar e comunitário e construir metodologias participativas, visando assegurar a transversalidade dos conteúdos escolares e tecno-midiáticos. A metodologia utilizada também privilegiou as rodas de conversa, as quais mesclaram conteúdos sociais (direitos humanos, ética, etc.) com conteúdos mais técnicos (vídeo, fotografia, fanzine, rádio e *software* livre). O curso voltado para os estudantes teve em média três encontros semanais, totalizando 120 horas.

No DEC, foi possível observar: a importância da criação de espaços específicos para a reflexão das dificuldades enfrentadas pelos docentes em suas práticas; professores e gestores mais sensibilizados para discussão e uso das mídias no cotidiano escolar e a criação bem sucedida de estratégias metodológicas audiovisuais articuladas ao conteúdo curricular. Verificou-se, por outro lado, a dificuldade de parte do corpo docente e gestores em trabalhar na participação e co-responsabilidade dos jovens na gestão dos laboratórios.

No ARCOS, além do aumento do conhecimento acerca das mídias, envolvendo sua discussão e apropriação (conhecimento técnico e linguagem) pelos estudantes, percebeu-se também uma sensibilização para o trabalho em grupo entre os partici-

pantes, o fortalecimento do sentimento de pertença ao LACE e à própria escola⁷. Não obstante, o projeto também enfrentou dificuldades, como o atraso na instalação da Internet, a inauguração tardia de dois Laboratórios e a evasão de alguns jovens.

A terceira e última fase do PCE, em fase de implantação, consiste na realização de acompanhamentos e visitas freqüentes às instituições escolares, a fim de perscrutar quais as implicações provocadas pelos desdobramentos do DEC e do ARCOS. Desta forma, acreditamos estar sedimentando o encontro entre as tecnologias de comunicação com práticas sociais inovadoras do ponto de vista da participação, garantindo efetivamente novos modos de subjetivação no cotidiano escolar.

Educação e comunicação no mesmo canal?!

Nossa compreensão é a de que a educação deve ser compreendida como processo que não se esgota na sucessão de tarefas previamente demandadas e de fatos, como evolução temporal de causa e efeito. Ao contrário, pensar a educação na sua processualidade implica comprometer a coletividade escolar na análise de seu cotidiano, buscando alternativas para novas políticas de seu fazer pedagógico (ROCHA, 2002).

A *comunicação educativa* em ambiente escolar, tal como apresentado neste artigo, não compreende um novo método para a educação, mas uma espécie de lugar para pensar a diversidade das situações concretas vividas tanto na relação com a mídia, quanto na própria escola. Tal perspectiva deve con-

⁷ Nas três escolas, os jovens por iniciativa própria, decidiram dar um nome específico para o LACE de sua escola.

ter uma função pedagógica, estética e política. Pedagógica ao possibilitar a articulação do uso e produção da mídia como instrumentos de ensino-aprendizagem. Estética ao permitir a abertura para a criação, para o campo do sensível, explorando outras formas de expressão, não usuais na mídia comercial. Política, pois, a discussão do uso da mídia no cotidiano escolar pode levar, em última instância, a uma reflexão tanto sobre a comunicação cotidiana (sua produção e seus meios de propagação), quanto sobre a própria escola.

Desta forma, a *comunicação educativa* tem potencial para auxiliar na produção de novos modos de educar no cotidiano escolar e de se comunicar na sociedade. Nessa linha de confluência, recupera-se a noção da importância de se educar para a vida, o que envolve o exercício pleno da cidadania, incluindo o direito à educação e à comunicação de qualidade. Neste tipo de experiência, busca-se garantir não apenas o acesso a educação e a comunicação, mas permitir que professores possam se perceber aprendizes, alunos ensinantes e ambos produtores de comunicação.

Neste contexto, reconhecemos a necessidade de maior problematização dos termos usualmente utilizados para indicar este tipo de prática, como *Educomunicação*, *Mídia-educação*, *Educação para o uso crítico da mídia*, *Comunicação educativa*, entre outros, em razão dos reducionismos, redundâncias e/ou desequilíbrios gerados entre os campos de saber envolvidos. Os desafios nesta área, ou na confluência dos vários campos envolvidos neste tipo de prática, não são apenas teóricos e conceituais. Aprendemos, especialmente, no convívio com pro-

fessores que, muitos deles sabem de cor as lições da dialogia, mas na prática, sentem-se impotentes para inseri-las em suas práticas cotidianas.

Este tipo de experiência em extensão, ao agregar estudantes de dois ou mais cursos, tem revelado-se enriquecedora também do ponto de vista da formação acadêmica, tanto pela função política que a extensão cumpre, como pelo intercâmbio de práticas e saberes que ela permite.

Na trajetória do TVEz é possível identificar, assim, uma série de conquistas e desafios. Como conquista, destacamos o fato de que o aprendizado de novas metodologias, através do uso das mídias e associado à problematização do cotidiano escolar, traz além da desmistificação da mídia e da discussão sobre a democratização da comunicação, a abertura para práticas mais dinâmicas na escola. Afinal, o compartilhamento de problemas e estratégias de enfrentamento coletivo, a identificação das possibilidades lúdicas do aprendizado e a escuta do outro são peças fundamentais para a re-significação dos modos de educar existentes tanto na mídia, quanto na escola.

Como desafio ressaltamos, entre outros aspectos, a exigência de se assegurar a continuidade e a ampliação das ações (no âmbito interno das escolas e envolvendo outras escolas em um sistema de redes); a elaboração de produtos comunicacionais nas escolas envolvidas, feitos em parceria por professores e alunos, sem que os estudantes se tornem meros executores de planos comunicacionais pré-definidos pelos mestres; o envolvimento do núcleo gestor com o projeto, respeitando-se a realidade peculiar de cada uma delas.

Considerando, portanto, o conjunto de aspectos abordados neste artigo, avaliamos que a proposta de uma *educação para o uso crítico das mídias* nas escolas caminha lado-a-lado com a reivindicação de uma escola e de uma comunicação de qualidade, socialmente referendadas, que façam jus às necessidades específicas de crianças e jovens na contemporaneidade. Nestes termos, finalmente, defendemos que ela necessita, com urgência, ser assumida como política pública de proteção à criança e ao adolescente.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, L. P. **Sistema Rio aberto: o corpo em conexão**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF, 2006.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil e Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FISCHER, R. O Dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e pesquisa**. São Paulo (SP), v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de fev. de 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A Verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HABERMAS, J. **Theorie des kommunikative Handelns**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

MIRANDA, L. L. Reflexões sobre educação, pós-mídia e produção de subjetividade no contexto escolar. In: MARCONDES, A., FERNANDES, A., ROCHA, M. (Org.) **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 185-206.

ROCHA, M. Educação em tempos de tédio: Um desafio à Micropolítica em TANAMACHI, E. PROENÇA, M. ROCHA, M. **Psicologia e Educação: Desafios Teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.185-208.

SOARES, I. O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contato: revista brasileira de comunicação, arte e educação**, Brasília, ano 1, n.2., 1999, p. 19-74.

VIVARTA, V. **Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes**, São Paulo: Cortez, 2004.