

Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro¹

Rosália Duarte²

ORCID: 0000-0002-5758-2529

Joana Milliet²

ORCID: 0000-0002-9930-6872

Rita Migliora²

ORCID: 0000-0002-6738-3291

Resumo

A rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro desenvolve práticas de mídia-educação desde os anos 1980. A pesquisa a que se refere este artigo teve como objetivo analisar características e abrangência dessas práticas e possíveis relações destas com diretrizes formuladas pela SMERJ para o setor. Foi realizada, em primeira etapa, através de questionários, junto a gestores(as) das 1009 escolas de ensino fundamental; na segunda etapa, foram feitas visitas a oito escolas, com práticas mídia-educativas diversificadas, com observações e entrevistas; por fim, foi realizada análise de documentos da SMERJ, nos quais se encontram diretrizes propostas para as práticas mídia-educativas nas escolas. Em razão da extensão dos dados produzidos, o artigo aborda os resultados da análise dos questionários, em articulação com a análise documental. Os resultados indicam que a mídia-educação está presente em mais de 90% das escolas da rede, prevalecendo amplamente práticas de análise de conteúdos de produtos das mídias de massa (materiais audiovisuais; textos do jornalismo on-line; telejornalismo) e, em menor escala, de conteúdos de redes sociais. A produção de mídias, prática importante na perspectiva da mídia-educação, é pouco usual nas escolas, assim como o uso de TIC nas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que as propostas formuladas pela SMERJ para essa área, nos anos 1990 (sob influência das diretrizes para a *media education*, sistematizadas pela Unesco), estão fortemente presentes nas práticas escolares. No entanto, as novas formulações desse campo, embora integrem diretrizes mais recentes da política educacional da Secretaria, não integram ainda o cotidiano escolar.

Palavras-chave

Mídia-educação – SMERJ – Política educacional – Práticas mídia-educativas.

1- A pesquisa que deu origem a este artigo contou com o apoio do CNPq, através de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

2- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contatos: rosalia@puc-rio.br; joanamilliet@gmail.com; ritaelig@terra.com.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945202710>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Media education projects and practices in Rio de Janeiro's municipal government public schools

Abstract

Rio de Janeiro's municipal public education network has been developing media educational practices since the years of the 1980s. The research addressed by this article had as target the analysis of features and scope of these practices and possible relations with guidelines formulated by the SMERJ (Rio de Janeiro's Municipal Education Bureau) for the sector. It was conducted, at a first stage, through questionnaires, presented to the managers of the 1009 Elementary and Middle School facilities; at a second stage, visits were held to eight schools with diversified media educational practices, with observations and interviews; finally, the analysis of documents of the SMERJ, in which proposed guidelines can be found regarding media educational practices in schools. In virtue of the extent of the data produced, the article approaches the results of questionnaires' analysis, in connection to the documental analysis. Results indicate that the media education is present in more than 90% of the schools of the network, where content analysis practices of mass media products (audiovisual materials; online journalism texts; TV news) and, in smaller scale, of social medial network prevail. Media production, an important practice in the perspective of media education, is not very usual in schools, as well as the use of Computing and Communication Technology in pedagogical practices. Results indicate that the proposals formulated by the SMERJ for this area, in the 1990s (under the influence of the guidelines for media education, systematized by Unesco), are strongly present in school practices. However, new formulations in this field, although integrating more recent guidelines of educational policies of the Bureau, do not yet integrate the school daily routine.

Keywords

Media education – SMERJ – Educational Policies – media educational practices.

Introdução

A educação para as mídias é um tema discutido com regularidade há quase um século. Os estudos sobre a configuração do campo da *media education* ou educação para os meios (BELLONI, 2001; RIVOLTELLA, 2005; FEDOROV, 2008; DONI, 2015) indicam que as primeiras práticas desse tipo remontam às décadas iniciais do século XX, nos chamados clubes de cinema, que formavam os espectadores para compreender a nova técnica e os significados das narrativas que esta permitia criar. Com o advento da televisão e dos dispositivos de mediação tecnológica da comunicação, o debate sobre a necessária formação

para lidar com o impacto dessas tecnologias na vida social conquistou legitimidade no meio acadêmico, nas agências internacionais de educação e entre os formuladores de políticas educacionais.

No âmbito escolar, o processo ocorreu de forma semelhante. Nos anos 1920, tratava-se de integrar o rádio e o cinema às aulas; entre 1970 e 1980, o debate incluiu a necessidade de articular televisão e didáticos e, posteriormente, as orientações para uso de mídias nas práticas educativas diziam/dizem respeito à adoção de tecnologias digitais de informação e comunicação, em perspectivas cada vez mais complexas (MASTERMAN, 2000; UNESCO, 2007; OROZCO-GÓMEZ, 2000; MARTIN, 2000; GUTIÉRREZ; TYNER, 2012; BUCKINGHAM, 2015). O reconhecimento da importância dessas práticas para formação cidadã levou países como França, Reino Unido, Estados Unidos, Itália, Rússia, Alemanha e Canadá, entre outros a incluírem a mídia-educação como disciplina regular no currículo da educação básica (FEDOROV, 2008).

No contexto brasileiro há ainda poucas pesquisas de larga escala sobre práticas mídia-educativas desenvolvidas nas redes de ensino e sobre a formulação de diretrizes para essas práticas, no âmbito das políticas educacionais. De um modo geral, os estudos sistematizam e analisam experiências de mídia-educação ou de educomunicação desenvolvidas em algumas escolas ou salas de aula (BUENO; COSTA; BUENO, 2013; CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011; RIBEIRO, 2016; UNICEF, 2010; SIQUEIRA, 2012; VELLOSO, 2011; SIQUEIRA, 2017). É importante produzir evidências de como essas práticas estão sendo desenvolvidas nas redes de ensino e de quais diretrizes estão sendo propostas nesse sentido nas políticas educacionais das secretarias de educação. Cabe assinalar que a rede pública municipal de ensino de São Paulo incorporou, há alguns anos, a educomunicação no currículo escolar (SOARES, 2015) e a do Rio de Janeiro adotou a mídia-educação como parâmetro norteador das práticas de uso de mídias em suas escolas. Para analisar essas práticas, empreendemos uma pesquisa interinstitucional junto a gestores(as) das 1009 escolas de ensino fundamental dessa rede.

O estudo foi realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, em parceria com o Instituto Desiderata e com a Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, e teve como principal objetivo identificar e analisar projetos e práticas mídia-educativas nas escolas da rede. A partir da consolidação dos resultados, buscou-se articular o que foi identificado ao nível da prática com a análise descritiva das diretrizes propostas pela SMERJ para essa área, nos anos 1990 e 2000.

Para o mapeamento das práticas escolares com mídias, a pesquisa empregou a definição de práticas mídia-educativas que constava do questionário enviado aos gestores das escolas:

[...] atividades educativas com uso de mídias, voltadas para: 1) análise crítica do conteúdo veiculado pelos meios de comunicação; 2) conhecimento e uso das diferentes linguagens utilizadas pelas mídias (escrita, digital, audiovisual, sonora, fotográfica); 3) abordagem de conteúdos escolares; 4) produção de conteúdo para mídias e/ou de materiais midiáticos (jornais online, telejornais, vídeos, programas radiofônicos, blogs, sites, entre outras possibilidades). (DUARTE et al., 2016, p. 7).

Metodologia

Dada a dimensão da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro (cerca de 1500 escolas, sendo 1009 de ensino fundamental), a primeira etapa da pesquisa – cujo foco era identificar se, como e com que frequência são desenvolvidas práticas mídia-educativas nas escolas de ensino fundamental – foi realizada através de questionários autoaplicáveis junto aos(às) gestores(as) das escolas (direção e coordenação pedagógica). O questionário foi hospedado em ambiente on-line e o enlace para acesso foi enviado para o endereço eletrônico institucional das escolas, juntamente com uma mensagem que explicava os objetivos da pesquisa e solicitava o preenchimento.

A realização da pesquisa foi previamente informada aos(às) gestores(as) pela SMERJ. Foram enviados questionários para 994 das 1009 escolas de ensino fundamental (não foram identificados os e-mails de quinze escolas); destes, 924 foram respondidos e 911 validados (treze escolas não integram a base de dados, porque não foi possível obter informações relativas aos estudantes, necessárias ao desenho da pesquisa).

Os procedimentos de análise envolveram a extração de frequências simples das respostas, considerando os constructos que nortearam a construção do instrumento de pesquisa: atividades de análise de produtos e de conteúdos midiáticos; atividades relacionadas à produção de mídias no contexto escolar; uso de mídias nas práticas pedagógicas; número de equipamentos disponíveis nas escolas; e qualidade do acesso à internet.

Em seguida, foi realizada uma análise fatorial dos dados (HO, 2006; FIGUEIREDO FILHO; SILVA JUNIOR, 2010). Esta permitiu identificar três tipos de práticas mídia-educativas, com frequências distintas (recorrentemente, eventualmente, nunca): 1) práticas de análise de conteúdos veiculados nas mídias; 2) práticas de produção de mídias; 3) uso de mídias para abordagem de conteúdos curriculares. Com esses indicadores, congregaram-se escolas que desenvolviam um ou mais tipos de práticas, em frequências definidas como altas (práticas recorrentes) pelo protocolo de pesquisa. As frequências consideradas altas levaram em conta, além do intervalo em que a prática é realizada (semanalmente a anualmente), a complexidade envolvida em sua execução; assim, por exemplo, a frequência de realização de análise de conteúdos das mídias é considerada alta se estas forem realizadas várias vezes por mês. Essa categorização parte do pressuposto de que alunos e professores têm acesso permanente a diferentes conteúdos e estes podem ser analisados/discutidos em sala de aula com a mesma frequência com que são acessados, pois essa prática não exige a mobilização de grande quantidade de recursos tecnológicos e/ou didáticos. A complexidade (técnica e discursiva) e a infraestrutura tecnológica envolvidas na produção de vídeos e materiais radiofônicos, por exemplo, faz com que a frequência de realização dessas práticas implique intervalos maiores de tempo.

A partir desses critérios, foram produzidas sínteses analíticas de duas das práticas identificadas: 1) síntese de práticas de análise de mídias (englobando os itens relacionados a atividades que abordam o conteúdo e a forma dos diversos materiais veiculados nas mídias); 2) síntese de práticas de produção de mídias (engloba os itens relacionados a atividades de produção de materiais com uso de mídias). Os distintos graus de dificuldade

envolvidos na execução da atividade integram a composição dessas sínteses, com a adição de pesos diferentes conforme a dificuldade.

Finalmente, produziu-se uma síntese geral de práticas mídia-educativas – *síntese mídiædu* –, para ter um panorama geral das escolas, segundo a frequência e a diversidade das práticas mídia-educativas. Na produção da síntese *mídiædu*, cada uma das demais sínteses foi padronizada usando a técnica de transformação 0-1, sendo 1 o maior valor e 0 (zero) o menor valor possível. Desse modo, foi estabelecida uma escala para todas as variáveis. Para efeito de cálculo, cada valor foi diminuído pelo menor valor encontrado no conjunto de dados e dividido pela diferença entre o maior e o menor valor encontrado. A *síntese mídiædu* foi então calculada pela média aritmética dos indicadores das diferentes dimensões.

Para compreender as relações entre o que havia sido identificado no âmbito escolar e as diretrizes propostas para o setor pela SMERJ, foi realizada uma análise descritiva de documentos de referência da política educacional, produzidos nas duas décadas imediatamente anteriores à realização desta pesquisa (1990 e 2000), considerando esse o tempo mínimo necessário para a incorporação efetiva de diretrizes à atividade fim. Como critério para a seleção dos documentos, foram tomados como referência estudos anteriores sobre a inserção de mídias nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro (FONSECA, 2004; VELLOSO, 2011) e um levantamento realizado por outros membros da equipe (ARAUJO; MILLIET, 2017), resultando na seleção dos seguintes documentos: 1) Núcleo Curricular Básico Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996); 3) Núcleo Curricular Básico Multieducação (RIO DE JANEIRO, 2004); 4) Fascículo da Mídia-Educação, do Núcleo Curricular no Multieducação (RIO DE JANEIRO, 2004); e 5) Plano Municipal de Educação (2008).

A partir da *síntese mídiædu*, foram selecionadas oito escolas para a realização de pesquisa qualitativa, que envolveu observações e entrevistas. Dada a dimensão dos dados produzidos, optamos por apresentar neste artigo uma síntese dos resultados da primeira etapa – enquete realizada com os(as) gestores(as) das escolas – e da análise descritiva das diretrizes propostas pela SMERJ para o setor, buscando articular as práticas identificadas às diretrizes propostas para sua execução.

Práticas mídia-educativas nas escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro

A base de dados da pesquisa diz respeito a 911 escolas. Nos critérios de estratificação adotados na análise, a distribuição das escolas por número de alunos indica que 58% tem tamanho médio (entre 301 e 800 alunos); 30% é grande (mais de 800 alunos) e 12% pequena (até 300 alunos). Quanto à distribuição por segmento, 50% atende primeiro segmento, 18% atende segundo segmento e 32% atende ambos os segmentos. Supúnhamos que escolas com mais alunos teriam mais dificuldade em empreender práticas com mídias, em razão do número de equipamentos disponíveis, e também que essas práticas seriam mais frequentes em escolas com adolescentes. A análise indicou que essas características não têm influência significativa nas características e regularidade das práticas.

De acordo com o levantamento realizado, 91% das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro desenvolvem, regularmente, algum tipo de prática mídia-educativa. Cerca de 80% delas têm como prática consolidada (soma das frequências diária, semanal, bimensal e mensal) a análise de filmes/vídeos (90,6%), de fotografias/imagens fixas (81,1%) e de matérias jornalísticas (80,8%). Estão em processo de consolidação nas escolas pesquisadas a análise de conteúdos veiculados em redes sociais (69,3% das escolas) e a avaliação de confiabilidade de informações veiculadas na internet (63,8% das escolas). O espaço que a internet ocupa na vida dos estudantes provavelmente tem impulsionado o debate sobre o tema no âmbito escolar, mas ainda não incorporou as práticas de uso da rede de computadores integralmente. Segue sendo proibido o uso de aparelhos celulares e *smartphones* na sala de aula, exceto para uso pedagógico e os dados desta pesquisa não indicam o uso desses dispositivos nas atividades pedagógicas.

Foram categorizadas como práticas não consolidadas: 1) análise de publicidade (58,1%) e análise de programas radiofônicos (12,9%), cuja baixa incidência talvez possa ser atribuída à falsa impressão, vigente nos meios educacionais, de que o rádio tem papel secundário na difusão de informação, frente a outras mídias. Na verdade, as emissoras de rádio FM atingem atualmente cerca de 85% da população brasileira e as frequências mais ouvidas no país têm, em média, duzentos mil ouvintes por minuto. Celulares e *smartphones* têm dispositivos para acesso a rádios on-line, o que tem promovido crescimento da audiência entre jovens. Assim, é um equívoco desconsiderar a necessidade de integrar o veículo às práticas com mídias em ambiente escolar.

Práticas de análise crítica de conteúdos de mídias prevalecem, portanto, largamente sobre as demais atividades de educação para as mídias realizadas nas escolas vinculadas à SMERJ³. Não surpreende que seja assim. Como ressalta Siqueira (2012, p. 238), a capacidade de “[c]riticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens” é uma das habilidades a serem desenvolvidas nas aulas também segundo os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 2000 pelo Governo Federal. Embora importante, a análise de conteúdos é insuficiente no contexto atual, considerando, como afirmam Aparici e Silva (2012), as novas formas de comunicação e de veiculação de informações integradas às mídias pós-massivas e o forte potencial de aprendizagem envolvido na pedagogia da interatividade.

Em relação ao uso de mídias na abordagem dos conteúdos escolares, livros não didáticos, filmes, vídeos e música aparecem com percentuais altos de uso recorrente em sala de aula, em cerca de 80% das unidades escolares pesquisadas. Mas a maioria das escolas (51,5%) não faz uso de webrádios, blogs, páginas na internet e jogos digitais na abordagem dos conteúdos curriculares. Gravadores de áudio, filmadoras, celulares e *smartphones* também estão ausentes das salas de aula em cerca de 70% das escolas pesquisadas.

As práticas de produção de mídias contemporâneas são ainda muito pouco usuais e frágeis nas escolas municipais e podem ser consideradas em estágio inicial de desenvolvimento. Em média, 38% das escolas produzem materiais escritos (fanzine, jornais, livros, HQ) com frequência relevante (diária a bimestralmente), o que nos parece uma produção bem modesta,

3- Uma análise mais detalhada dos dados relativos a essas práticas está publicada em Tavares, Duarte e Jordão, 2016.

considerando os recursos disponíveis e o valor conferido pela escola à linguagem escrita. Em relação às demais mídias, a produção é ainda menor: em média, 64% das escolas declararam que nunca realizam atividades de produção de vídeo, fotografia, programa de TV, programa de rádio, publicidade, e 54% nunca realiza atividades de produção de materiais na internet. Somente 20% das escolas têm práticas de produção de mídias com frequência considerada relevante (pelo menos uma vez a cada bimestre).

A produção de conteúdo para as mídias pelos alunos(as) aparece somente como recorrente (diária, semanal, bimestral) quando se refere a histórias em quadrinhos (54,2% das escolas), livros não didáticos (35,8% das escolas), revistas (18,5%) e jornal impresso/digital (35,8%). Entre as demais mídias, a produção não recorrente (semestral, anual ou nunca) prevalece, com percentuais que variam entre 53% (vídeos/filmes) e 89,5% (programas de TV), sendo 57,3% publicidade; 88,6%, programas de rádio e 85,8%, material sonoro (arquivos de áudio). Esses resultados indicam que os alunos não estão tendo a oportunidade, imprescindível no mundo contemporâneo, de aprender a se expressar adequadamente em diferentes linguagens, tendo como foco a apropriação e a difusão dos conhecimentos abordados na escola. Não há dúvida de que essa aprendizagem ocorre fora da escola, mas ela pode desempenhar papel relevante nesse processo, discutindo a qualidade do que é produzido e veiculado, a necessidade de assegurar solidez conceitual e veracidade e também os aspectos éticos da comunicação *on-line*, colocando em pauta possibilidades e limites da liberdade de expressão e o respeito aos direitos humanos, entre outros temas. Ao não inserir a produção e veiculação de conteúdos de mídias como prática regular em sua atividade fim, a escola deixa de mediar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a compreensão do mundo atual, para a vida social e para a participação cidadã.

São vários os fatores associados à ausência de produção consistente, em frequência relevante, de mídias em contexto escolar. Além da precariedade da internet (73% das escolas informaram que sua conexão de internet é ruim ou péssima) e da escassez de equipamentos disponíveis e em bom estado (somente 37% tem mais de dez computadores funcionando e 12% tem mais de dez *notebooks*), cabe destacar:

- pouca preocupação da sociedade brasileira com a literacia digital, entendida muitas vezes como uma habilidade meramente técnica, que seria desenvolvida “naturalmente” com o uso de mídias digitais;
- pouco debate público sobre democratização dos meios;
- ausência de práticas de produção de mídias nos cursos de formação inicial de professores;
- pouca legitimidade conferida pelos meios educacionais aos materiais que não são produzidos em linguagem escrita.

É importante assinalar que não se advoga aqui que a escola realize produções aleatórias de conteúdos, que somente engrossem o fluxo vertiginoso de materiais midiáticos em circulação. Trata-se de assegurar que os estudantes aprendam a fazer uso de diferentes formas de expressão, produzindo materiais de boa qualidade técnica e com alta confiabilidade teórica, como parte do processo de apropriação/construção do conhecimento formal e de sua inserção, como cidadãos, em uma sociedade cada vez

mais midiaticizada. Como assinalam Gutiérrez e Tyner (2012), os fins da educação para as mídias, nos contextos escolares contemporâneos, compartilham com a educação em geral a formação integral dos sujeitos. Se, no século passado, as práticas mídia-educativas estavam centradas na recepção crítica dos conteúdos dos meios de comunicação de massa, hoje elas precisam incorporar novas dimensões, relacionadas à “competência social e cidadã; competência cultural e artística; tratamento da informação e competência digital” (GUTIÉRREZ; TYNER, 2012, p. 34).

Diretrizes para a mídia-educação na política educacional da SMERJ, 1990-2010

Para compreender as práticas escolares é preciso compreender também os princípios que as orientam e organizam no âmbito da política educacional. Partindo desse pressuposto, identificamos em documentos norteadores da política educacional da SMERJ, diretrizes para a inserção de mídias nas escolas da rede e analisamos seus pressupostos e possíveis fontes de influência. Tomamos como parâmetro para a seleção de documentos: 1) pesquisa realizada por Fonseca (2004), que analisa a implantação das Salas de Leitura, locus prioritário de inserção de mídias nas escolas, nos anos 1980; 2) estudo realizado por Velloso (2011) sobre currículo escolar e práticas de uso de mídias nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro; 3) levantamento documental produzido por outros membros da equipe de pesquisa (ARAÚJO; MILLIET, 2017).

Segundo Fonseca (2004), as primeiras iniciativas da SMERJ de dotar as escolas de tecnologias educacionais tiveram início nos anos 1970, influenciadas pelo debate internacional sobre a modernização do ambiente escolar (QUARTIERO, 2007). Nesse período, foram implantadas as Unidades Técnicas de Multimeios, destinadas a fornecer recursos para apoiar o trabalho dos professores (FONSECA, 2004). Eram definidos como multimeios quaisquer recursos complementares ao material didático regular disponível na sala de aula (quadro-negro, giz, livros didáticos etc.): livros paradidáticos, cartazes, desenhos mimeografados, cartolinas coloridas, mapas, atlas, entre outros.

Em 1983, a secretaria inaugurou nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) as primeiras salas de leitura, destinadas à formação de leitores, que deveriam ser dotadas de materiais diversificados, incluindo recursos audiovisuais; em 1990, estendeu sua implantação às demais escolas. De acordo com Fonseca (2004, p. 44), pelo fato de fazerem uso de tecnologias educacionais, as salas de leitura eram gerenciadas pela equipe de multimeios da SMERJ. Assim, além do acervo de livros e materiais impressos, elas incorporaram o acervo eletrônico das salas multimeios. Com a incorporação de aparelhos de videocassete, televisores e vídeos educativos, o professor regente das salas de leitura polo (ponto de apoio para as escolas próximas, que ainda não dispunham de sala de leitura) passou a receber formação para integrar o audiovisual às ações de incentivo à leitura. No documento que trata da redefinição das atribuições do professor regente de sala de leitura polo, publicado pela SME em 1993, encontra-se um dos primeiros registros da expressão mídia-educação em documentos oficiais da secretaria, mas a expressão remete somente aos recursos. Entre as atribuições do professor

regente da sala de leitura encontra-se a de “gerenciar os recursos da mídia-educação, propiciando a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva.” (apud FONSECA, 2004, p. 45).

Em 1996, a SMERJ publicou a primeira versão do Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), que sistematizava diretrizes curriculares básicas para as escolas. O documento apresenta diretrizes e orientações para a implementação do currículo, em suas diferentes perspectivas (princípios filosóficos e pedagógicas, conteúdos, métodos e materiais) e inclui como um dos princípios educativos para o ensino das disciplinas “as diferentes linguagens, que nos permitem ver o mundo com diferentes lentes, suscitando várias possibilidades para a constituição de conhecimentos” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 10).

Integram o Eixo Transversal Linguagens, orientações para a inserção de mídias na prática pedagógica, vistas como fontes indispensáveis ao acesso ao conhecimento, na perspectiva da apropriação crítica, com o pressuposto de que “o princípio educacional da cidadania autônoma e participativa está amplamente vinculado à apropriação crítica dos meios e linguagens da comunicação” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 132). Este se desdobra em dois argumentos:

O analfabeto dos anos 90 não é somente aquele que não se apropria da palavra escrita e de seus mediadores, mas o que não estabelece uma relação crítico-produtiva-participativa no contexto audiovisual e o que não está capacitado a interagir com as diversas formas de tecnologias eletrônicas em suas interfaces com todo tipo de informação (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 132).

[...] Para conquistar seu espaço social, afetivo, político, profissional, o cidadão da sociedade informático-mediática necessita adquirir a habilitação técnica e linguística que lhe permita transitar e sobreviver no meio informacional no qual está imerso (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 132).

Nesse documento, a expressão mídia-educação aparece somente nas referências, onde se encontra referenciado artigo publicado em 1994 pela recém-criada Divisão de Mídia Educação da SMERJ: “MONTEIRO, Eduardo. *Mídia-educação. Contexto, questões propostas*” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 345). A inclusão dessa referência indica que o conceito estava presente nas discussões produzidas na secretaria, mas não estava incorporado ainda ao discurso sobre o currículo.

Com a emergência de novas tecnologias de informação e comunicação, o conceito de sociedade da informação (proposto nos anos 1970, por Daniel Bell) ocupou lugar de destaque nos debates promovidos pelos organismos internacionais ONU, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Mundial do Comércio – em torno das diretrizes para o desenvolvimento econômico e para as políticas educacionais. Sob a influência desse contexto, as reformas educacionais empreendidas nos países latino-americanos, que estavam saindo de um longo período de ditaduras militares (especialmente, Brasil, Chile, Argentina e Uruguai), incorporaram a obrigatoriedade da inserção de TIC nas escolas e da formação de professores para o uso destas (MARTÍNEZ et al, 2016; CASTRO, 2016).

No Brasil, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proinfo),⁴ com o objetivo de melhorar a aprendizagem escolar pela incorporação de novas tecnologias ao contexto educacional (CASTRO, 2016). O programa fomentou as ações da SMERJ nesse setor, com a implantação dos laboratórios de informática nas unidades escolares, a oferta de cursos para professores e o aporte de recursos para o treinamento destes em nível local. Com foco no uso estritamente didático-pedagógico dos computadores, definidos como “ferramentas de ensino” (QUARTIERO, 2007), o Proinfo acabou por deslocar, parcialmente, a política de mídia da secretaria de seu escopo original. Entretanto, ao mesmo tempo, possibilitou o desenvolvimento de novos projetos, em razão da ampliação do número de equipamentos nas escolas e do aporte de recursos à formação continuada de professores para o uso de TIC na prática pedagógica.

Em 2004, após um processo de discussão com os(as) gestores(as) das Coordenadorias Regionais de Educação e das escolas e com os professores (Velloso, 2011), a secretaria reafirmou sua visão sobre mídias na escola, na versão revisada e ampliada do documento de referência do Núcleo Curricular Básico Multieducação. Nele, a inserção de mídias nas práticas escolares adquiriu maior relevância, tendo como principal justificativa o impacto na sociedade das trocas culturais proporcionadas pela veiculação de informações, em larga escala e em maior velocidade, na internet.

Integra a nova versão do currículo, um fascículo dedicado especificamente à mídia-educação, com o objetivo de “subsidiar o desenvolvimento de práticas mídiameducativas” (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 5). Na perspectiva defendida nesse documento, o objetivo do trabalho com as mídias na escola é propiciar apropriação crítica dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação. Citando autores de referência no campo (Jésus Martin-Barbero, Maria Luiza Belloni, Nelson Pretto, Cecília Feilitzen e Ursula Carlsomm, entre outros) são apresentados os pressupostos norteadores das práticas mídia-educativas, entre os quais destacam-se (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 21):

- [as diferentes mídias] precisam ser compreendidas como mais do que meras ferramentas de apoio ao trabalho pedagógico ou simples aparatos para tornar a aula mais interessante;
- a apropriação crítica das tecnologias da informação e comunicação na escola envolve, necessariamente, o exercício cotidiano das trocas efetivas entre professores e alunos, buscando constituir coletivamente novos conhecimentos, a partir dos diversos contextos de uso.

Do nosso ponto de vista, a formulação das diretrizes foi fortemente influenciada pelo debate internacional, desenvolvido entre 1980 e 1990, com vistas à definição das bases político-pedagógicas para implantação de *media education* nos currículos escolares.

Em artigo que sintetiza o percurso histórico da mídia-educação, Fedorov (2008) assinala o grande desenvolvimento desse campo, no início dos anos 1980, impulsionado pela Unesco. Para o autor, a entidade desempenhou papel decisivo na formulação e difusão de propostas para a área, especialmente a partir do final da década de 1970, quando “não

4- Criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio - Ministério da Educação <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

apenas tornou pública sua disposição de apoiar as iniciativas voltadas para a educação para os meios, como também incluiu a mediaeducation em sua lista de prioridades para as décadas seguintes” (FEDOROV, 2008, p. 60).

Em 1978, a entidade publicou, em Paris, *A general curricular model for mass media education*. Nos anos 1980, orientações e diretrizes para as práticas midiaeducativas foram consensuadas em eventos internacionais e sistematizadas em atas e declarações, difundidas mundialmente pela Unesco. Entre os principais documentos produzidos, encontram-se: Declaração de Grunwald⁵ (1982), assinada por representantes de dezenove países europeus que participaram do International Symposium on Media Education, na cidade de Grunwald, na então República Federal da Alemanha; a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças⁶ (1989), que reconhece como direito humano fundamental o “direito à liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança” (Art. 13); *Acta del Colloque de Toulouse*⁷, intitulada *Les Nouvelles orientations dans l'éducation aux medias*, fruto de encontro do qual participaram duzentos representantes de 45 países, em 1990.

A partir daí, muitos países europeus destinaram recursos da educação para a criação e/ou manutenção de centros de pesquisa e de formação de professores e educadores em mídia-educação. O Ministério da Educação francês criou o Centre pour L'Education aux Medias et a l'Infomation (CLEMI); o governo britânico aportou recursos às ações educativas do British Film Institut (1983), organização não governamental, fundada em 1933, com foco na produção de filmes e na educação para o cinema; o governo alemão passou a apoiar as ações do Jugend Film Fernsehen (JFF), Institute for Media Education in Reseach and Practice, instituição de direito privado, fundada em 1949. Na década seguinte, esses países e outros, como Canadá, Estados Unidos, Rússia, Austrália e Itália, incorporariam a mídia-educação nos currículos escolares (FEDOROV, 2008; DONI, 2015).

Em linhas gerais, as diretrizes formuladas para o setor nos documentos internacionais propugnavam a necessidade de formar os cidadãos para lidar criticamente com os conteúdos difundidos pelos meios de comunicação, com especial preocupação com a formação de crianças e jovens. Entre as medidas propostas destacam-se: 1) a realização de projetos voltados para o desenvolvimento do espírito crítico; 2) educação para o acesso à informação e aos meios de expressão; 3) democratização dos espaços de difusão de informações (ondas sonoras e canais de televisão); 4) incorporação, no currículo escolar, de conteúdos e práticas mídia-educativos.

Reconhecendo a importância dessas propostas para o desenvolvimento do campo em nível mundial, cabe observar a ausência, nelas, da crítica ao monopólio da produção de conteúdos pelos grandes conglomerados privados de comunicação, com evidente

5- Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>.

6- Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm>.

7- Encontro internacional, promovido pela Unesco, em 1990, que reuniu, na cidade de Toulouse, na França, duzentos representantes de 45 países da Europa, em parceria com British Film Institut, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, vinculado ao Ministério da Educação da França e o Conseil de l'Europe. Deste encontro, resultou a sistematização de uma proposta de diretrizes internacionais para a educação para os meios (http://app.owni.fr/timeline_medias/). A íntegra da ata está disponível em: <<http://aeema.net/2011/01/colloque-de-toulouse-nouvelles-orientations-dans-l%E2%80%99education-aux-medias-1990>>.

poder econômico e político, e do debate, já então em curso, sobre o controle social dos meios. Nos documentos do campo, o debate sobre democratização dizia respeito ao acesso à informação, não a assegurar diversidade cultural e de fontes de produção. Embora não existissem as numerosas possibilidades de comunicação que a internet colocaria à disposição dos usuários de mídia nas décadas seguintes, havia já um conjunto de debates públicos e de formulações teóricas que indicavam a necessidade de restrições ao monopólio da produção de conteúdo, de fortalecimento de emissoras públicas e de dotar universidades e organizações da sociedade civil de condições para produzir conteúdos diversificados. Esse debate não integrou os primeiros documentos do campo, cujo foco seguiu sendo, até meados dos anos 2000, a formação de espectadores/ouvintes/leitores para o consumo crítico de conteúdos (UNESCO, 1999, 2005).

A familiaridade da SMERJ com o debate internacional sobre mídia-educação se evidencia, também, no fato de a cidade ter sediado a 4ª World Summit – Cúpula de Mídia para Crianças e Adolescentes no Rio: Mídia de Todos, Mídia para Todos,⁸ com apoio da prefeitura e sob a coordenação da MultiRio e da ONG Midiativa – Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes. O evento reuniu representantes de ministérios de educação, da Unesco, de instituições governamentais e não governamentais ligadas à educação e comunicação, gerentes de empresas de comunicação, jornalistas, produtores, pesquisadores e estudantes de vinte países.

Os debates promovidos nesse encontro tiveram impacto no processo de estruturação da política de mídia-educação na educação pública do Rio de Janeiro. Em 2008, novos pressupostos e diretrizes para a área foram incorporados ao Plano Municipal de Educação (Lei N. 4866 de 02 de julho de 2008), no qual a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

[...] reafirma o compromisso com uma política pública educacional que integre as diferentes mídias às práticas pedagógicas desenvolvidas no interior de cada unidade escolar, reconhecendo que a presença da mídia na escola deve ser analisada não apenas como necessidade decorrente do avanço tecnológico, mas, antes de tudo, como questão cultural, em que a mídia se constitui como uma dimensão que, ao lado das dimensões de espaço e de tempo, integra nossas vidas. (RIO DE JANEIRO, 2008).

O plano inclui entre as ações prioritárias para aplicação dos recursos públicos em educação a obrigatoriedade de assegurar a “Composição, ampliação e produção de materiais mídia-educativos destinados aos acervos das unidades educacionais” (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 78), como ação essencial ao funcionamento das escolas, tanto quanto infraestrutura física e tecnológica, formação de professores em serviço, universalização do atendimento em creches e pré-escolas, alimentação das crianças, entre outras de mesma relevância. Significa que, entre 1993 e 2008, a mídia-educação conquistou legitimidade e expressão necessárias para figurar entre as ações prioritárias da política educacional da SMERJ.

8- Criada em 1995, pela Fundação de Cúpulas Mundiais para Crianças e Adolescentes (World Summit on Media for Children Foundation), a Cúpula Mundial de Mídia atua na democratização dos meios de comunicação e promove debates sobre a função social dos meios e a qualidade do que estes produzem, incentivando a produção de mídia de qualidade para crianças e jovens.

Integra o PME 2008, um item sobre mídia e educação (3.4), que apresenta diretrizes para a implementação de práticas mídia-educativas (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 85) ancoradas nas três perspectivas sistematizadas nos documentos internacionais: “educar pela mídia, educar com a mídia e educar para a mídia” (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 86), assim descritas na lei:

[educar pela mídia] Redes de ensino [...] que contam com o trabalho de milhares de professores os programas de atualização profissional em serviço [...] deverão, cada vez mais se valer de estratégias de EAD para ampliar seu alcance reduzindo distâncias.

educar com a mídia – é urgente que a escola, seus alunos e professores se apropriem de forma plena e consequente das diferentes possibilidades apresentadas pelos meios.

[educar para a mídia] [...] de tudo o que se produz [nas mídias], de tudo o que se consome, apenas uma parte apresenta qualidade. No caso da escola, o produto desejado é o de qualidade, que se manifesta na precisão de conteúdo e da informação, no respeito pela diversidade, na promoção de valores inclusivos de democracia e justiça enfim, em tudo o que favorece a cidadania. [...] Para além de qualificar a produção, há de se qualificar a recepção. Professores e alunos devem se apropriar, crítica e criativamente dos produtos de mídia, bem como de seus processos de produção. (BELLONI; BEVORT, 2009, p. 1098).

De acordo com Fedorov (2008), as pesquisas sobre o impacto da mídia na sociedade subsidiaram os debates sobre a necessidade de preparar as pessoas para se relacionarem criticamente com o conteúdo veiculado pelas mídias. Nos anos 1960, o campo contou com o poderoso suporte dos estudos realizados por Lasswell e McLuhan que, ao configurarem a tese de que o mundo se transformaria, pelo avanço das tecnologias de comunicação, em uma aldeia global, advertiram sobre a necessidade de formar os cidadãos para lidar com os impactos disso nas sociedades futuras. Nos anos 1980 e 1990, ganharam relevância na Europa (MASTERMAN, 1985, 1988; JACQUINOT, 1985; BUCKINGHAM, 1990, 1993, entre outros) e no Brasil (SOARES, 1984, 1984a; BELLONI, 1991, 1992, 2001) os estudos sobre o ensino formal de mídias e sobre a implementação deste na escola. A estrutura argumentativa dos documentos analisados, as propostas e diretrizes neles formuladas e muitas de suas referências bibliográficas estão presentes, em alguma medida, na política de mídia-educação da SMERJ.

De acordo com Belloni e Bévort (2009), a partir de meados dos anos 2000 (UNESCO, 2005, 2007), estudos que indicavam o impacto da internet na lógica de produção e difusão de informações e conteúdos influenciaram a criação de novas propostas de ação nesse campo, apontando a necessidade de incluir como prática mídia-educativa “a apropriação das mídias como meios ou ferramentas de expressão e de participação, acessíveis a qualquer cidadão jovem ou adulto” (BELLONI; BEVORT, 2009, p. 1098), uma dimensão até então não explicitada nos documentos da Unesco. Nas palavras das autoras:

A Agenda de Paris [UNESCO, 2007] reafirma, com muita ênfase, a necessidade da mídia-educação face à onipresença das mídias na vida social, principalmente na vida dos jovens, como elementos

importantes da cultura contemporânea, como meios potenciais de participação ativa do cidadão e como ferramentas de expressão da criatividade pessoal. Ressalta também a importância cada vez maior da mídia-educação para lutar contra as desigualdades (sociais e regionais) de acesso às diferentes mídias e para a formação das competências necessárias ao domínio técnico e à compreensão crítica, não apenas das mensagens das mídias, como das forças político-econômicas que as estruturam. (BELLONI; BÉVORT, 2009, p. 1099).

Essa perspectiva integra os documentos norteadores do Projeto Cineclube nas Escolas, implantado pela Gerência de Mídia-Educação, em 2008 (GONÇALVES, 2015; MENEZES, 2017), mas, de acordo com os dados desta pesquisa, ainda não foi incorporada à prática escolar, que segue referenciada no consumo de informações e na análise crítica de conteúdos. Isso talvez se deva ao fato de que a incorporação de diretrizes políticas às atividades-fim exige um tempo relativamente longo de maturação, resignificação e apropriação, atravessado, necessariamente, pelo modo como a comunidade de práticas apreende e avalia o que é proposto. Além disso, o progressivo peso atribuído à avaliação externa do desempenho escolar pode ter tornado as atividades pedagógicas ainda mais centradas no conteúdo estritamente curricular, o que, associado a uma concepção tradicional de ensino, dificulta muito a realização de atividades de produção de mídias. Esse é um tema para estudos futuros.

Considerações finais

A extensão dos dados desta pesquisa, inédita nessa área no país, com a participação de 90% das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, permite afirmações seguras em relação ao quadro geral da mídia-educação nesse contexto escolar. Os resultados mostram que a prática de análise de conteúdos de mídias está consolidada na rede, pois é realizada em 80% das escolas, com frequência considerada alta. Trata-se de práticas importantes, mas não suficientes no contexto atual da mediação tecnológica da comunicação.

O foco dado pela SMERJ à formulação de sua política de inserção de mídias nas escolas é a mídia-educação e as práticas identificadas nas escolas indicam significativa apropriação das diretrizes propostas. A análise documental indica que a formulação dessas diretrizes foi influenciada pelas concepções de mídia-educação fomentadas e difundidas pela Unesco, nas décadas de 1980 e 1990, relacionadas, sobretudo, à formação para análise crítica do conteúdo veiculado pelas mídias.

Os resultados indicam que as mudanças implementadas nas diretrizes internacionais para a mídia-educação (UNESCO, 2005, 2007) e as novas perspectivas teórico-metodológicas do campo (MASTERMAN, 2000; OROZCO-GÓMEZ, 2000; MARTIN, 2000; BELLONI; BÉVORT, 2009; GUTIÉRREZ; TYNER, 2012; APARICI; SILVA, 2012; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; SOARES, 2015), ainda que integrem os programas e projetos mais recentes formuladas pela SMERJ no âmbito de sua política educacional, não estão incorporados à prática escolar.

O uso das linguagens midiáticas na produção de conteúdos e de materiais ainda é pouco usual na rede, com apenas 20% das escolas tendo essa prática numa frequência considerada significativa. A produção de fotografias, materiais audiovisuais e sonoros e textos digitais para a internet não integra o cotidiano das escolas da rede nem as relações de ensino-aprendizagem, na perspectiva defendida e esperada pelos formuladores da política. Mesmo considerando as dificuldades materiais, pode-se supor que o principal fator associado a não efetivação dessas atividades seja a lógica que preside a organização da escola, do currículo e das práticas pedagógicas. Ancorada numa estrutura disciplinar, fragmentada e de comunicação unidirecional – da escola para o professor, do professor para o aluno, do emissor para o receptor – a lógica escolar dificulta a implementação de projetos que implicam interdisciplinaridade, trabalho colaborativo, comunicação bidirecional e a superação das barreiras impostas pelo tempo escolar às relações de ensino-aprendizagem (PINHO; SOUZA, 2015).

No que se refere à presença de mídias na abordagem dos conteúdos escolares, a análise dos dados indica que essa prática está consolidada somente quando se trata de mídias tradicionais didatizadas, ou seja, uso de mídias de massa focado no que denominamos como práticas de ver (exibição de filmes e vídeos e/ou imagens fixas e/ou textos digitais). Essa consolidação, numa perspectiva positiva, fornece as bases para a construção de estratégias que combinam, complementam e ampliam os usos, o que pode propiciar o salto qualitativo almejado em termos de letramento e socialização dos educandos do ensino fundamental. Entretanto, é insuficiente para garantir a expressão em diferentes linguagens, com autonomia intelectual, moral e política necessária à participação na sociedade.

Aponta-se a necessidade de se formular novas diretrizes para as políticas, ancoradas nas dimensões postas hoje pelo campo, com a perspectiva de propiciar práticas de mídia-educação nas escolas que estejam de acordo com as exigências da vida social contemporânea. Considera-se fundamental que a política educacional assegure: a implantação de programas de formação de professores em mídia-educação; a instalação e funcionamento de internet banda larga de alta velocidade em todas as escolas; a disponibilização de equipamentos adequados à produção de mídias com as novas tecnologias digitais; o debate sobre os aspectos éticos, estéticos e políticos da comunicação on-line.

Por último, destaca-se que os resultados da pesquisa oferecem um panorama relevante para fundamentar a avaliação e a formulação de políticas públicas para o setor, podendo ser replicada para monitorar o desenvolvimento da área e garantir a continuidade e aperfeiçoamento das ações.

Referências

APARICI, Roberto; SILVA, Marcus. Pedagogia de la interatividade. *Comunicar*, Huelva, v. 19, n. 38, p. 51-58, 2012.

ARAUJO, Simone Monteiro; MILLIET, Joana. Gestão de práticas mídia-educativas em escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson;

XAVIER, Jurema Brasil (Org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 309-316.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 36-46, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Programa formação do telespectador, kit de materiais impressos e vídeo**. Brasília, DF: UNB/CIE, 1992.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BUCKINGHAM, David. **Children talking television**: the making of television literacy. London: Falmer, 1993.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**, Oslo, v. 1, n. 10, p. 21-35, 2015.

BUCKINGHAM, David (Ed). **Watching media learning**: making sense of media education. London: Falmer, 1990.

BUENO, Paula Alexandra Reis; COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla; BUENO, Roberto Eduardo A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 493-507, jun. 2013.

CASTRO, Márcia Correia. **Correlações entre uso pedagógico de tecnologias de informação e comunicação e desempenho escolar**: análise envolvendo dados da TIC Educação 2011 e Prova Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira; NUNES, Lina Cardoso. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 15-38, dez. 2011.

DONI, Teresa. **Dalla media education alle new media education**. Cinema e Dintorni, Milão, p. 185-197, 2015. Portale dedicato al mondo del cinema della tv e dei telefilme.

DUARTE, Rosália et al. **Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**: relatório final, 2016. Rio de Janeiro: [s. n.], 2016. Disponível em: <<http://www.grupem.pro.br/pesquisa>>. Acesso em: 22 maio 2018.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

FEDOROV, Alexander. Mediaeducation around the world: brief history. **Acta Didactica Napocentia**, Cluj-Napoca, v. 1, n. 2, p. 55-68, 2008.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; SILVA JUNIOR, José Alexandre da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, jun. 2010.

FONSECA, Leda Maria. **Salas de leitura: concepções e práticas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. **Cinema, educação e o cineclube nas escolas: uma experiência na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GUTIÉRREZ, Alfonso; TYNER, Kathleen. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital: media education, media literacy and digital competence. **Comunicar**, Huelva, v. 19, n. 38, p. 31-39, 2012.

HO, Robert. **Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS**. North Carolina: Chapman and Hall, 2006.

JACQUINOT, Geneviève. **L'école devant les écrans**. Paris: ESF, 1985.

MARTIN, Afonso Gutiérrez. Educación multimediana nuevos textos, nuevos contextos. **Tabanque**, Valladolid, n. 14, p. 75-90, 2000.

MARTÍNEZ BARCELLOS, Rosana; LEITE, Carlinda; REIS MONTEIRO, Angélica. Políticas de integración de tecnologías y formación inicial de maestros en Uruguay. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 22, p.1-25, 2016.

MASTERMAN, Len. La educación para los medios: nuevos modelos y tendencias. **Tabanque**, Valladolid, n. 14, p. 179-181, 2000.

MASTERMAN, Len. **Teaching the media**. London: Comedia, 1985.

MASTERMAN, Len. **The development of media education in Europe in the 1980s**. Strasburg: Council for Cultural Co-operation, 1988.

MENEZES, Luciana Bessa. A arte do encontro: o cineclube na escola. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2017.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Educación, comunicación y tecnologías. **Tabanque**, Valladolid, n. 14, p. 107-118, 2000.

PINHO, Ana Sueli Teixeira; SOUZA, Eliseu Clementino. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015.

QUARTIERO, Elisa. Da máquina de ensinar à máquina de aprender: pesquisas em tecnologia educacional. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, v. 29, p. 1-13, jul./dez.2007.

RIBEIRO, Elton Ferreira. Projeto de educomunicação na escola: experiência do gênero documentário com os alunos da E.E.F.M Ademar Veloso da Silveira. **Namid: Núcleo de Arte, Mídia e Informação Digital**, v. 12, n. 8, p. 238-249, 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo curricular básico multieducação**. Rio de Janeiro: SME, 1996.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo curricular básico multieducação**: mídia-educação. Rio de Janeiro: SME, 2004. (Temas em debate). Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/atualizandomultieducacao.htm>>. Acesso em: 22 maio 2018.

RIO DE JANEIRO. **Plano municipal de educação**: Lei nº 4866 de 02 de julho de 2008. Rio de Janeiro: [s. n.], 2008.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media education. Modelli**, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Editore Carocci, 2005.

SIQUEIRA, Alexandra Bujocas. Materiais didáticos de mídia-educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.209-227, jan. 2017.

SIQUEIRA, Alexandra Bujocas; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no ensino médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 235-254, abr./jun. 2012.

SOARES, Ismar Oliveira. A educomunicação em diálogo com as tecnologias, na educação básica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 7-13, set./dez. 2015.

SOARES, Ismar Oliveira. **Para uma leitura crítica da publicidade**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984a.

SOARES, Ismar Oliveira. **Para uma leitura crítica dos jornais**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

TAVARES, Marcus Tadeu; DUARTE, Rosália; JORDÃO, Carolina. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 323-349, 2016.

UNESCO. Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture. INTERNATIONAL CONFERENCE EDUCATING FOR THE MEDIA AND DIGITAL AGE, 1999, Vienna. **International...** Vienna: Unesco, 1999.

UNESCO. Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture. **L'education aux médias**: actes, synthèse et recommandations do Encontro Internacional de Paris. Paris: Unesco, 2007.

UNESCO. Organisation des Nations Unies Pour L'Education, la Science et la Culture. **L'education aux médias**: actes et synthèse do Seminário Euro-mediterrâneo. Paris: Unesco, 2005.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o mundo**: sistematização da experiência em educomunicação. Brasília, DF: Unicef, 2010.

VELLOSO, Luciana. **Luz, câmera, multieducação**. Rio de Janeiro: Paco, 2011.

Recebido em: 07.06.2018

Aprovado em: 06.11.2018

Rosália Duarte é doutora em educação, professora associada do Departamento de Educação da PUC-Rio, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, membro da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação e da Rede de Pesquisadores em Educação e Mídia.

Joana Milliet é doutoranda em educação na PUC-Rio. Mestre em educação pela Unirio. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

Rita Migliora é doutora em educação pela PUC-Rio. Tem experiência na área de educação, com ênfase em mídia e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, mídia-educação, habilidades, gênero. Vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa e Educação e Mídia da PUC-RIO e pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa Educação, Discurso e Mídia, coordenado pela Prof^a Guaracira Gouvêa de Sousa da Unirio.