Mídias em Políticas Públicas Educacionais: Comunicação ou Comunicado?[1]

Patrícia da Veiga BORGES[2]
Cleide Aparecida Carvalho RODRIGUES[3]
Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás

RESUMO

Por que as mídias devem participar de processos educativos? Esta pergunta, à primeira vista, pode soar resistente à presença das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula. Contudo, é apenas um questionamento que pretende levar em consideração uma política pública educacional existente: o Programa Mídias na Educação. Ao recuperar os conceitos de comunicação e extensão, de Paulo Freire, será feita uma comparação entre contextos e realidades distintas para, então, compreender concepções elementares da referida política.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; Educação; Extensão; Política Pública.

Introdução

Políticas, *grosso modo*, são planejadas e executadas pela máquina estatal ora para regular, ora para estender um benefício, ora para dividir, ora para cumprir exigências. De todo modo, dizem respeito a um bem público. Contudo, há que se ressaltar que o termo política pública pode ser um tanto genérico para envolver todas as medidas de um Estado.

Em sociedades capitalistas, às iniciativas do Estado que contemplam a sociedade de modo a manter o sistema produtivo em funcionamento é atribuída a característica de política pública. Ações da máquina estatal que propiciem saúde, moradia, nível educacional etc. são úteis a um sistema de acumulação e servem, portanto, para atender a demandas da população de uma localidade, mas também para manter as relações produtivas aquecidas.

É assim que Nildo Viana (1996) diferencia políticas públicas com foco em determinados e específicos setores, como políticas de trânsito, às políticas criadas para atender a amplos setores da população, principalmente, setores subalternos, trabalhadores e desfavorecidos, de modo que estes

[1]Trabalho apresentado na DT 6 – Interfaces Comunicacionais do XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Cnetro-oeste realizado de 27 a 29 de maio de 2010.
[2]Jornalista, graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG), aluna do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Cidadania (nível: Mestrado) da mesma instituição. Email: patriciadaveiga@gmail.com
[3]Professora adjunta da Faculdade de Educação; doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); integrante do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Cidadania da UFG e orientadora deste trabalho. Email: cleideacr@gmail.com

se sintam "contemplados" e minimamente dispostos a seguir produzindo. Essas políticas de largo alcance são chamadas de "políticas estatais de assistência social" (VIANA, 1996, p.2) e podem revelar, muitas vezes, um Estado apaziguador de tensões.

> A grande questão é o que gera tais políticas e como elas são determinadas e beneficiando a quem. Existem três razões para a existência de políticas estatais de assistência social: 1ª) a necessidade das empresas capitalistas de terem garantido a reprodução da força de trabalho; 2ª) a pressão da classe trabalhadora e outros grupos sociais no sentido de ter suas demandas atendidas pelas políticas estatais de assistência social; 3ª) a necessidade de amortecimento dos conflitos sociais para evitar uma crise de governabilidade ou então a transformação social (VIANA, 1996, p.2).

Considerando preliminarmente as políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para a inclusão das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar como parte dessas ações estatais de "assistência social", uma vez que há um mercado pungente, bem como diversos (e dos mais antagônicos) setores da sociedade, clamando por "inclusão digital", este trabalho anuncia uma pesquisa em construção[4] que pretende analisar a concepção de Comunicação do Programa Mídias na Educação[5] para compreender, num contexto sócio-histórico de globalização, se essa política contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes[6] ou se estamos falando de mais um engodo invasivo, massificador e extensionista.

Para começar, lançamos os seguintes questionamentos: Há uma "demanda social" que justifica a criação de políticas públicas educacionais voltadas às novas TICs e com a natureza do Programa Mídias na Educação? Se sim, que premissas de Comunicação e Educação estão presentes em sua formulação? O que deve ser levado em conta nessa análise de modo a concluir que a política forma ou não um sujeito crítico e consciente, portanto, um sujeito cidadão? Sem a pretensão de responder a essas perguntas, mas sentindo a necessidade de reconhecê-las ao debruçar-nos sobre um objeto de estudo, este trabalho realizará uma reflexão acerca do tema tendo como base os conceitos de extensão e comunicação de Paulo Freire.

Comunicação ou Comunicado?

---

[4]Elaborada a partir do projeto de pesquisa *Comunicação, Educação e Políticas Públicas: um estudo sobre o Programa Mídias na Educação*, desenvolvido no âmbito da linha Mídia e Cidadania do PPGCOM referido em notas anteriores.

[5]Um curso de capacitação em serviço, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC), cuja finalidade é formar professores da rede básica "especialistas em mídias". Conforme o projeto básico desse curso, os cursistas, ao final de três módulos e carga horária de cerca de 360 horas, estarão aptos a utilizar como ferramenta pedagógica tanto as linguagens e as técnicas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como o que é produzido por empresas e/ou instituições de Comunicação (como jornais, revistas, telenovelas, documentários, programas de auditório, desenhos animados, histórias em quadrinhos etc.). Essa concepção será apresentada e debatida neste artigo e está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356

[6]Considerando, mais uma vez, a justificativa de seu projeto básico e, também, a premissa de que a cidadania pode passar pelo viés da formação de seres humanos que "se reconhecem no mundo e com o mundo", como diria Paulo Freire, que são críticos de suas relações com a sociedade e a natureza e, portanto, se valem de certa autonomia para viver.

Em fins da década de 1960, quando da mecanização do campo em boa parte do território latino-americano, Paulo Freire (1977) observou o trabalho dos técnicos agrícolas nas lavouras, levando em conta observações que partiam de sua convivência com o homem da terra, e comentou sobre como o saber local era desconsiderado pelo conhecimento científico. Em fase desenvolvida de questionamento quanto aos processos difusionistas, ele usou o que denominava "educação bancária"[7] para apontar que a extensão agrícola não mudava o modo de produzir do lavrador, porque não aproveitava o que este já trazia consigo ao longo da vida, e apenas estendia um conhecimento técnico-científico previamente elaborado.

Esse pensamento foi desenvolvido em *Extensão ou Comunicação?*, obra em que Freire pensa nas possibilidades do termo "extensão" diante dessa formação técnica que deveria ser um complemento – e não uma substituição – à produção do lavrador. Mais do que isso, ele questiona um modelo de desenvolvimento apreendido pelos Estados Unidos na década de 40 e disseminados na América Latina nas décadas de 50 e 60, que considerava a modernização tecnológica, por si só, princípio e sinônimo de desenvolvimento.

Outras pessoas também foram críticas do difusionismo, principalmente, nos estudos que relacionavam a Comunicação, a Engenharia Agronômica e a Sociologia Rural[8]. O professor da UFMG Valdir de Castro Oliveira, ao refletir sobre correntes da Comunicação Rural em fins da década de 80, explica que os difusionistas "pensavam dicotomicamente" e "de fora para dentro", de modo a considerar sociedades "adiantadas" que deveriam convencer as "atrasadas" a se mecanizarem e urbanizarem, de forma a corrigirem sua condição de miséria e subdesenvolvimento (OLIVEIRA, 1988, p.39).

Por outro lado, uma corrente de pensamento que despontou na América Latina nas décadas de 1960 e 1970 conhecida como "modelo de transformação estrutural"[9] reconhece o tom persuasivo do discurso difusionista e acusa: o técnico agrícola está no campo para mais uma intervenção imperialista e vertical; cuja intenção de reconhecer o outro e a miséria do outro não há; cuja desconsideração com o saber, a história e as construções coletivas externas é plena (OLIVEIRA, 1988, p.p. 40-41).

Eis, então que, sob esse olhar, possamos equiparar a extensão à "invasão cultural", uma das características da ação antidialógica que subentende tomada de um universo externo sem sair de si. "Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade" (FREIRE, 1977, p.39). E esse sujeito

[7]Aquela que preenche – e apenas preenche –, que trata o conhecimento como algo sempre a ser digerido, que valoriza o educador como alguém que nutre e o educando como alguém que tem fome ou sede, que merece receber uma boa leva de civilidade e conhecimento, como um estômago vazio ou um depósito. A Educação "bancária" é tratada também em *Ação Cultural para a Liberdade* (2007, 12ª. Ed, pág.53) e "Pedagogia do Oprimido" (1968, pp.65 e 66).

[8] Ambas as áreas estavam, nesse período, ávidas a deflagrar o processo brusco de mudança em sociedades que passam rapidamente de rurais a urbanas.

[9]Da qual fazem partes teóricos bastante conhecidos nos estudos de Comunicação da América Latina como Luiz Ramiro Beltrán e Juan Diaz Bordenave. Da qual, também, a obra de Paulo Freire (1977) exercerá intensa influência.

que invade sai de si para impor o que é de si no outro, penetra o outro sem a percepção desse outro. De modo que invasão cultural implica em autoritarismo, muitas vezes, velado, que não é físico, não ameaça, mas cala: "é porque é", dizem os autoritários, "a ciência já o disse, a técnica já o disse; não há o que fazer, várias pesquisas já comprovaram".

"Estender conhecimento" deveria, e deve, na verdade, ser parte de um processo dialógico melhor conhecido como "comunicação". Comunicação que é co-participação entre sujeitos mediante suas relações com objetos. Relação esta que não se esgota em si mesma, mas sim é transitiva e desencadeadora de outras relações. Se os sujeitos que interagem entre si e com objetos não se reconhecem nessa relação, a comunicação foi estabelecida? Ou são apenas "comunicados"?

> Se o sujeito "A" não pode ter no objeto otermo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito "B", em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito "B" em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em *paciente* de seus comunicados (FREIRE, 1977, p.67).

O sujeito de Freire é esse que está no tempo e tem consciência de seus atos. Essa consciência, por sua vez, se deve às percepções adquiridas por meio do diálogo. É pela troca de idéias que são discutidos a natureza, o trabalho e a cultura. É pela ação dialógica que são feitas reflexões e, consequentemente, constatações, problematizações, negociações. Quem fala é levado a saber de si, pois, ao falar, raciocina, tira conclusões, entende-se em processo.

"Só o diálogo comunica" (FREIRE, 1965, p. 115). E como comunica? Diante de situações existenciais provocadoras e livres – que usam como base da conversa a troca e a indagação – todos falam, todos escutam, todos duvidam, todos compreendem, diversa e horizontalmente, sem hierarquias, sem ordem ou importância de fala (FREIRE, 1968, p. 92).

A esse processo de negociação com o que se vive e se percebe da natureza, da cultura e do trabalho dá-se o nome de "leitura de mundo". Resultado do entendimento gerado pelo diálogo, ler o mundo é enxergar-se a si e ao outro. E é esse o objetivo da comunicação dialógica para o autor: ainda que estabelecida entre diferentes, deve ser realizada em condição de igualdade e visando uma transitividade.

Miguel Arroyo escreveu em 2001 que a educação e a leitura vêm à tona não como um processo formal de orientação do homem para a sociedade, mas como instrumento de revolução – reposicionamento e reformulação – dos sujeitos. Para ele, faz-se necessário que a educação assuma o ato humano de "colocar-se como questão".

> Os grandes momentos em que a educação avançou foram os momentos de crise social, em que se colocavam as grandes questões humanas, em que vinham com toda força os

> questionamentos mais existenciais. E como fala Paulo Freire, há grande questionamento sobre o ser humano nos tempos de crises. Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, de uma riqueza e atualidade incrível, disse que nos momentos de crise não são questões acidentais que o ser humano se coloca, mas se coloca ele em questão, ele como questão. Aí, Paulo encontra a radicalidade maior da educação: tomar o ser humano como questão. Ele se tomar a si mesmo como questão. Estamos nesse momento? (ARROYO *apud* GENTILLI & FRIGOTTO, 2001, p. 272)

Uma situação como essa, idealizada pela (e baseada na) crítica de contextos sócio-históricos, na troca de saberes e experiências entre sujeitos, na possibilidade de problematizar realidades e na elaboração autocrítica de si mesmo, não estaria, portanto, na extensão, na difusão de conhecimentos previamente organizados e na invasão cultural. Esse pensamento, assim como o dos demais questionadores do extensionismo, se valeu da observação de políticas estabelecidas não somente no Chile, mas em outros países da América Latina que, entre iniciativas públicas e privadas, investiram de forma intensa na adequação do campo para receber o que hoje denominamos agronegócio e, consequentemente, na urbanização dos interiores e na transferência de mão-de-obra barata para as cidades.

Quase cinqüenta anos depois, ao voltarmos nossos olhos para o presente, para o contexto de globalização e unificação de nações e mercados ao qual nos inserimos, nos questionamos se, de algum modo, podemos encontrar em políticas públicas, principalmente as que se dedicam e/ou se dedicaram a consolidar a interface Comunicação/Educação, a mesma condição invasiva e a mesma tentativa de acompanhar o macro-cenário das relações produtivas.

Da TV via satélite aos primeiros softwares nas escolas

A inserção oficial da formação para as mídias nas escolas públicas brasileiras ocorreu no formato de políticas de largo alcance durante a gestão do ministro Paulo Renato de Souza (de 1995 a 2002)[10]. Exemplo disso foi o Programa TV Escola, em que foram enviadas às unidades escolares com mais de cem alunos um kit de ferramentas que fazia parte do PAT: Programa de Apoio Tecnológico. Neste kit havia antena parabólica, aparelho de televisão, videocassete e dez fitas de vídeo para que diretores, coordenadores pedagógicos e professores sintonizassem o canal TV Escola e gravassem os conteúdos que mais lhes conviessem (TOSCHI, 1999, p. 41).

Em 1996, a TV Escola entrou no ar, como um canal de fato. Cerca de 42 mil escolas foram atendidas. "O objetivo do projeto seria melhorar as aulas e capacitar, a distância, os professores", ressalta Mirza Seabra Toschi (1999, p. 41)[11]. Melhorar como? Capacitar como? Os conteúdos

[10] Programa de informatização nas escolas (Proinfo) e TV Escola
[11] Em *Formação de professores reflexivos e TV Escola*: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância. Tese de doutoramento.

transmitidos na TV Escola eram ou produzidos por comunicadores do MEC ou comprados de produtoras estrangeiras e a formação continuada de professores previa apenas essa transmissão de conteúdo. Não previa nenhum tipo de dinâmica de reflexão, mensuração de conhecimento ou até adaptação do que estava sendo veiculado com a realidade da escola, do professor. Estava lá, no ar, e era quase que obrigatório que chegasse até a escola, verticalmente.

O entusiasmo por parte do Governo Federal foi grande, mas o programa não formou professores, trouxe apenas uma complementação para o que já era realizado em sala de aula. Dados fornecidos pelo próprio MEC indicaram que a TV Escola servia, na maior parte das vezes, como ilustração em atividades com os alunos. O diálogo direto com o professor, idealizado inicialmente, não foi cumprido. Não seria um kit tecnológico que contribuiria para a "formação ao longo da vida" desse profissional.

Em 1999, uma pesquisa feita pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp (RODRIGUES, 2006, p.17) apontou que 86% dos professores da rede entrevistados sentiam a necessidade de capacitação específica para lidar corretamente com a TV Escola. Ou seja, houve investimento, a mídia como ferramenta de transformação das práticas em sala de aula (conforme o vislumbrado) chegou até a escola, mas não houve aproveitamento. Foi política pública massiva pouco orientada e que pouco respeitou o contexto do professor.

É aí que surge a primeira proposta de formação continuada a distância para compreender a mídia, em específico a televisão: TV na Escola e os Desafios de Hoje:

> Pode-se dizer que o curso "TV na Escola e os Desafios de Hoje" tinha como objetivo suprir a lacuna deixada pelo projeto TV Escola que, proposto como uma alternativa de recurso às práticas pedagógicas e à formação continuada do professor mediante curso a distância, não conseguiu ultrapassar os moldes de um material de apoio às atividades do professor, logo não se efetivou como um programa de formação continuada a distância, como conclui Toschi (1999). (RODRIGUES, 2006, p. 17).

Esse era um curso de extensão com carga horária de 160 horas que foi ao ar pelo canal da TV Escola em 2000, seguindo a efeméride do dia do professor: em 15 de outubro. TV na Escola e os Desafios de Hoje – assim como boa parte dos cursos da Educação a Distância (EAD) – foi baseado no pilar "aprender a fazer" (RODRIGUES, 2006) e, portanto, o primeiro a propor algum tipo de produção aos professores cursistas. A comunicação não era mais unilateral (do programa de TV para as escolas), passando a valorizar trocas entre alunos e tutores ou professores por correio, fax, internet ou telefone. Grande parte do conteúdo era visto pela TV, mas o chamado "retorno" (ou "feedback") tinha condições ao menos física para ocorrer.

TV na Escola e Desafios de Hoje foi também o primeiro curso da EAD a explorar as linguagens e as rotinas produtivas da mídia e a ser pensado e elaborado por instituições públicas

brasileiras: passava a produzir conteúdo um consórcio de instituições de ensino superior chamado de UniRede. Pela primeira vez, também, a palavra "experimentação" entra em uso, em uma concepção que se assemelha ao que Jesús Martin-Barbero (1997) reconhece como contexto de mediação, em que o receptor dos conteúdos de mídia não só se apropria do que recebe como também pode aproveitar, fazer e refazer.

Ao acompanhar esse processo de formação a distância voltada para a mídia na região Centro-Oeste, Rodrigues[12] enxerga com complexidade as conseqüências desse curso que antecedeu Mídias na Educação. De modo que TV na Escola e os Desafios de Hoje formou alunos em potencial para novos cursos a distância, reforçou nas escolas o legado do uso dos vídeos em sala de aula, mas o aproveitamento que cada professor cursista deu ao contato com a TV variou muito conforme a região, as necessidades envolvidas e a condução dos módulos.

Mais uma vez, o MEC passa a encarar a necessidade de uma nova política: o Programa Mídias na Educação.

A "demanda social" do Programa Mídias na Educação

Em 2005 a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC) anunciou que investiria na capacitação de professores da rede básica para lidar com os meios técnicos de comunicação em sala de aula: estava lançado o Programa Mídias na Educação. No ano seguinte, profissionais de escolas públicas[13] de todo o país equiparam seus computadores e usaram o software e-Proinfo[14] para iniciar o módulo básico do programa, com carga horária equivalente a um curso de extensão (120 horas). Nesse primeiro momento, foram experimentadas noções elementares sobre o funcionamento, a técnica e a linguagem do rádio, da TV, da informática, da fotografia e dos impressos (jornal, HQ, cordel e revista).

Conforme previsto no projeto que apresenta as diretrizes de Mídias na Educação, depois dessa iniciação, o professor não apenas desmistificaria as tecnologias, como também teria segurança para usar as mídias como ferramenta pedagógica:

> (...) surge uma nova demanda por formação continuada voltada ao melhor uso das TICs, em um sentido mais amplo e articulado, que fundamente uma constante avaliação crítica da aplicabilidade das diferentes mídias (Televisão, Rádio, Informática e Material Impresso). (...) A constatação desta demanda social, aliada à importância que a tecnologia vem assumindo na vida contemporânea e à necessidade da valorização do profissional em

[12] Em *Mediações na Formação a Distância de Professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006

[13] O público-alvo de Mídias na Educação é composto por professores da Educação Básica, mas inclui também os profissionais da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e da Educação Especial.

[14] Software de apoio aos processos de ensino-aprendizagem a distância desenvolvidos pela SEED. Também chamado de "Ambiente Colaborativo de Aprendizagem".

> educação, exige uma resposta adequada dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais. É neste contexto que surge o Programa Mídias na Educação. (Seed/MEC, 2005, p.4).

Posteriormente, foram planejados os ciclos intermediário e avançado do Programa que, seguindo o que é estabelecido para a Educação a Distância no Decreto 5.622/2005, teriam certificação, respectivamente, de aperfeiçoamento e especialização[15]. De acordo com o que foi vislumbrado, ao cumprir cada uma dessas etapas, o professor estaria apto a, entre outras atribuições, lidar com as mídias de forma autoral e criativa.

> Esse modo de utilização amplia sobremaneira o acesso à informação, auxilia a formação do leitor crítico das diferentes mídias, possibilita a entrada na escola das discussões mais atuais e amplia a possibilidade de exploração de temas e de uso de formatos mais interessantes para apresentação de informações[16] (MEC/Seed, 2005, p.9).

Em 2009, Mídias na Educação preparou-se para formar a primeira leva de professores-comunicadores ou professores "especialistas em mídias". O que não ocorreu, pois a soma total de horas/aula entre os três níveis do curso não foi suficiente para o cumprimento da carga horária exigida a uma especialização nas instituições de ensino superior. Além disso, ainda que fosse uma política nacional, cada região, cada estado, cada instituição responsável pela formação de professores, com sua equipe, sua realidade e seu público tão diversos, realizavam um direcionamento diferente, enfrentando dificuldades distintas para a concretização dos planos da Seed.

Em 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), assumiu Mídias na Educação. O Programa sofreu reformulações em sua carga horária e em sua certificação (o nível intermediário do aperfeiçoamento foi suprimido), além de ter tido a responsabilidade de sua execução descentralizada e distribuída às universidades brasileiras vinculadas à UAB[17].

Ainda que tenha mudado de instância administrativa (da Seed para a UAB), a iniciativa de desenvolver o curso, justificada em seu primeiro documento oficial, manteve-se. Os planos do Estado para os professores do ensino público prosseguiram. O que levou esta proposta de investigação a reafirmar sua atenção aos elementos que conceberam o curso, debruçando-se sobre o seu documento oficial.

---

[15] Com carga horária de 180 horas para o Aperfeiçoamento e 360 horas para a Especialização. Ao final das três etapas, o aluno (que também é professor) deve realizar um trabalho monográfico se debruçando sobre a reflexão da práxis de alguma das mídias em seu cotidiano escolar.
[16] Essa é parte da Concepção Pedagógica do programa.
[17] De acordo com o portal da UAB, presente em:
http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12:cursos-ofertados&catid=9:cursos&Itemid=25

Fruição e autoria: etapas para a formação de sujeitos críticos?

O projeto básico do Programa Mídias na Educação ressalta as ações de "fruição" e de "autoria" como essenciais para a relação entre Comunicação e Educação em sala de aula. A primeira expressão é usada para referenciar as mídias enquanto objeto de análise e interpretação da realidade. A segunda, decorrente da primeira, diz respeito a uma situação em que professores e estudantes, dominando a linguagem das mídias, podem construir juntos seus próprios produtos midiáticos:

> Equipamentos de captação de sons e imagens, bem como de edição "doméstica" desses materiais, possibilitam **transcender a condição de fruição**[18], de usuários da informação. A autoria implica no desenvolvimento de novas competências, **novos olhares sobre as mídias**, além de ampliar as possibilidades de **expressão** de alunos e professores e, conseqüentemente, de ensinar e de aprender (MEC/Seed, 2005, p.10).

Conforme ressalta o texto supramencionado, o objetivo final, com a fruição e a autoria para as mídias, é de "formar um leitor crítico" que pode ser, diretamente, quem está do outro lado da plataforma e-Pronifo (o professor) como, indiretamente, quem está no pátio da escola (o aluno). Segundo o projeto, essa possibilidade pode ser alcançada a partir do momento em que o educador escolhe um meio técnico (informática, rádio, vídeo ou impressos) para experimentar em seu ambiente de trabalho junto a seus alunos e, ao produzirem, formam suas visões de mundo.

Seria uma espécie de pulverização e pluralização das produções mediáticas, a partir da escola. Algo similar ao que Cicilia M. Krohling Peruzzo atribui como responsabilidade da comunicação comunitária – com suas rádios livres, seus jornais de bairro, suas televisões caseiras via web etc. – capaz de provocar o "rompimento dos fluxos unilaterais de comunicação" (PERUZZO, 2007, p. 88).

Na visão da autora, pode ser a produção para as mídias (distante das empresas e instituições que se convencionou denominar "veículos de comunicação") um caminho para democratização da informação e do conhecimento. Um exemplo: quanto mais um indivíduo decodifica a forma como é feita uma novela em termos de técnica e de conteúdo[19], mais ele pode deixar a condição de "público" ou "receptor" passivo, assumindo a postura de narrador ou protagonista da própria novela e do que lhe faz mais sentido tanto na cena da ficção como na da vida real.

Assim sendo, Peruzzo sugere que:

[18] Grifos meus.
[19] O que levou seu autor a pensar em determinados temas, a escolher esse ou aquele ator para representar determinado papel, em que contexto a produção está imbuída, o porquê de determinado cenário ou determinada forma de elaborar os diálogos etc.

> (...) cabe também às instituições educacionais – do ensino fundamental ao superior – a inclusão mais expressiva da educação para a comunicação e pela comunicação. Refere-se à premência das instituições educacionais incluírem estudos críticos sobre os meios de comunicação na sociedade e do uso das linguagens midiáticas (radioescola, vídeo, jornal, internet etc.) nos currículos e nas práticas de ensino-aprendizagem (PERUZZO, 2007, p. 91).

A escola e a mídia são duas arenas de construção de significados e reconhecimento do mundo. São também "meios" de produção cultural cotidiana e, portanto, espaços (reais e virtuais) de formação para a cidadania. Ora, diante dos argumentos de Peruzzo, não há como passar de relance pelo modo como o curso de formação continuada de professores Mídias na Educação foi planejado:

> A inclusão da comunicação com mais desenvoltura nas escolas e nos próprios cursos que formam professores na área da Educação faria jus à importância crescente da mídia na sociedade, melhoraria as condições de aprendizagem, contribuiria para desmistificar a mídia e despertar o interesse em apropriar-se dela. Afinal, vivemos a era da sociedade da informação e da comunicação (PERUZZO, 2007, p. 91).

Sob uma leitura preliminar, é possível notar semelhanças entre o pensamento de Peruzzo e a defesa contida na concepção pedagógica de Mídias na Educação. Por isso é que o destaque da "fruição" e da "autoria" para a formação de um "leitor crítico" aqui passa a ser posto à prova a partir do que a política pública educacional em questão considera como "mídia" ou "mídias".

Fruição, termo recorrente no projeto básico de Mídias na Educação (Seed/MEC, 2005), é ato que faz parte de um processo de decodificação que, uma vez realizada, leva à interpretação. Cadeia de ações que depende, necessariamente, de diálogo. Um poema, para ser compreendido, merece passar por um momento de diálogo com seu leitor, que irá percebê-lo com base no que está explícito e também implícito. Fruição se assemelharia, portanto, à leitura. Mas não qualquer leitura. Uma segunda e em contexto; leitura de mundo.

A ação de fruição proposta pelo Programa Mídias na Educação deve ser feita aos produtos de mídia. Ao que empresas privadas ou públicas, devidamente constituídas com suas rotinas produtivas, manufaturam em forma de noticiário, discos, filmes, novelas, programas de auditório etc., em formato radiofônico, televisivo, em papel ou hipertexto. Dividindo os módulos do curso a distância de formação continuada de professores em rádio, TV, informática e impressos, o objetivo é dar condições ao professor de esmiuçar o que seus alunos consomem em casa. Assim, mídia, nesse primeiro caso, está associada à produção cultural industrializada, standardizada e, por isso, de "massa".

A outra palavra-chave, autoria (Seed/MEC, 2005), por sua vez, é uma decorrência da fruição, desde que seja orientada para tanto. Diz respeito à produção criativa. Ao observar coreografias de dança, por exemplo, um indivíduo pode copiar passos, criar variações de passos, até

transformar a dança em narrativa própria, desde que queira ou que seja provocado para isso. Deste modo, é necessário que se saiba interpretar esses movimentos, com suas presenças e ausências, seus ritmos e suas pausas.

Em um processo de autoria, a criação passa por uma nova codificação e, assim, um novo diálogo. No caso da autoria para as mídias, um diálogo não mais realizado apenas por fala e escuta, mas que usa linguagens e signos múltiplos. As mídias, a essa altura, não são mais os produtos da Indústria Cultural, mas sim suportes técnicos, ferramentas criadas para transportar a linguagem.

Se a fruição desmistifica o que está escrito em uma reportagem de revista, por exemplo, a autoria digere e produz novamente (ou será que reproduz?), uma vez que disponibiliza o formato do lead, do blog, do programa que diagrama a revista etc. Assim como a fruição é proposta para ser uma ação de contraponto aos produtos da Indústria Cultural porque os lê compreendendo de que modo e com que objetivos foram feitos, a autoria é considerada uma ação de contraponto à repetição (Seed/MEC, 2005).

Tanto a mídia enquanto produto cultural de um parque industrial como a mídia enquanto ferramenta técnica de transporte de pensamentos e linguagens pode ser associada a objetos e ao uso feito desses objetos. Assim considerando, vale ressaltar as palavras de Armand e Michèlle Mattelart ao notar que há muito a ser questionado acerca dessa proposta de leitura crítica das mídias:

> Como o conceito não se confunde com a coisa, admite-se geralmente que o conceito de cachorro não late e não abana o rabo e que o conceito de rosa não pica...! Quando se trata da "comunicação", isso é muito menos evidente! Tendemos a defini-la mais com base em suas aplicações e em seus usos do que pela operação teórica que permitiria tomar distância em relação aos objetos técnicos cada vez mais presentes em nosso ambiente cotidiano (MATTELART & MATTELART, 2004, p.12).

Enunciados e questionamentos possíveis

Se um curso de formação continuada e a distância de professores que pretende formar especialistas em mídias foi construído de forma a não olhar para o outro, para a verdadeira "demanda social" que enxerga, há ação dialógica e, assim, formação para a cidadania?

Se o objetivo franco for repassar conteúdos para exigir que esse professor continue na mesma engrenagem de competição dos tempos de globalização e livre mercado e que não reflita sobre sua própria condição, o Programa Mídias na Educação dirá respeito à comunicação ou ao comunicado?

Quando a mediação dupla da interface Comunicação/Educação[20] é naturalizada e, por si mesma, considerada garantia de formação de um sujeito crítico, em verdade, a condição está dada e

[20] Dupla pelo fato de que o professor, o mediador primeiro, tem em mãos novos objetos que, juntos, podem contribuir para a formação de sujeitos co-participantes.

não está aberta ao diálogo e à problematização. Por isso é que suspeitar da "demanda social" das mídias nas escolas não é dizer que ela não existe, não é execrá-la, não é ser retrógrado a ponto de ignorar as mídias. Mas, sim, reconhecer que essa demanda pode estar sendo atendida sob o formato de políticas públicas que, ainda que travestidas de conscientizadoras e formadoras de cidadãos críticos, podem incorrer em difusionismo parecido ao do passado. Afinal, o trauma da crítica (ou de fazer a própria crítica) precisa ser superado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão**. In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade**. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antônio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 11ª. Edição.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Ação cultural para a liberdade – e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 12ª. Ed.

MATTELART, Armand & MATTELART, Michele. **Pensar as mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. 5ª. Ed. (citado neste artigo com a data de uma edição anterior de 1997).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação**. Brasil: Seed/Mec, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=199&Itemid=341 Último acesso em: 18 de agosto de 2009.

OLIVEIRA, Valdir de Castro. **Questões metodológicas da comunicação rural**: notas para um debate. In: SILVEIRA, Miguel Ângelo da e CANUTO, João Carlos (org.). **Estudos de Comunicação Rural**. São Paulo: Intercom: Loyola, 1988.

PERUZZO, Cicília M. Krohling. **Rádio comunitária, Educomunicação e Desenvolvimento**. In: PAIVA, Raquel (org.). **O retorno da comunidade***:* os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Lei nº 5.622/2005**. Brasil: 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622compilado.htm último acesso em 17 de agosto de 2009.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. **Mediações na formação a distância de professores**: autonomia, comunicação e prática pedagógica. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006. Tese de Doutoramento.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Formação de professores reflexivos e TV Escola**: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância. São Paulo, Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1999. Tese de Doutoramento. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: abril de 2009.

VIANA, Nildo. **A constituição das políticas públicas**. Revista Plurais – Anápolis – v. 4, n. 1/2 – Janeiro/Dezembro de 2006.