



**EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO:
PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI**

ALESSANDRA MARIA MARTINS GAIDARGI

SÃO PAULO

2013

ALESSANDRA MARIA MARTINS GAIDARGI

**EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO:
PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como registro parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Paolo Nosella, Dr. - Orientador

SÃO PAULO

2013

Gaidargi, Alessandra Maria Martins

Educação para as mídias no Ensino Médio: Perspectivas para o século XXI / Alessandra Maria Martins Gaidargi, 2013.

198 f.

Dissertação (Mestrado), Uninove, 2013.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

1. Educação. 2. Comunicação. 3. Ensino Médio. 4. Educação para as mídias.

CDU 37

ALESSANDRA MARIA MARTINS GAIDARGI

**EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO:
PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como registro parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por: Prof. Dr. Paolo Nosella, Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini e Prof^a. Dr^a. Margarita Victoria Gomez.

São Paulo, de de 2013.

Presidente: Prof. Paolo Nosella, Dr. – Orientador, UNINOVE

Membro: Prof. João Virgílio Tagliavini, Dr., UFSCAR

Membro: Prof^a. Margarita Victoria Gomez, Dr^a., UNINOVE

Ao meu pai, Prof. Dr. João Gaidargi (in memoriam), que me ensinou a amar a educação como se ensina uma criança a andar, e me mostrou que educar o jovem é a forma mais gratificante de mudar o mundo.

A Deus, sem Ele nada é possível.

À minha mãe, por crer em mim sempre.

Ao meu noivo, por entender que a ciência faz parte do que sou, e é inevitável.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paolo Nosella, por ser o melhor, por caminhar ao meu lado, por entender meus motivos, por dividir comigo suas reflexões, por me mostrar que a pesquisa, como a música, é um *allegro ma non troppo*.

Ao Prof. Dr. José Eustáquio Romão, que enxergando a educação por outro prisma, me apresentou Paulo Freire em outras cores.

À Prof^a. Dr^a. Margarita Victoria Gomez, por abrir meus olhos para a diversidade, me permitindo transpor os limites geográficos e me ver no outro latino-americano.

Aos meus jovens primeiros alunos, por representarem a possibilidade de mudar o mundo e me encantarem pelo Ensino Médio.

A todos os meus alunos, sem exceção, por terem me ensinado a ser professora.

Sem vocês não seria possível. Se não fosse por vocês não faria sentido.

Muito obrigada.

Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois, o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia e o oligárquico a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor.

Aristóteles, Política, VII, 1 e 2

RESUMO

A presente pesquisa investiga a participação dos jovens estudantes do Ensino Médio em projetos de educação para as mídias, em escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, e a relação do desenvolvimento destes projetos com a motivação dos jovens em frequentar a escola, atuando de forma parcial na diminuição da evasão escolar neste nível de ensino e na revalorização da escola de Ensino Médio para o estudante. Considerando a proximidade cada dia maior entre os jovens e as mídias, sejam elas analógicas ou digitais, a inclusão da tecnologia de forma dialógica na escola de Ensino Médio pode representar um elo entre o mundo dos jovens e a escola que frequentam. O estudo retoma referenciais teóricos sobre a integração dos campos da educação e da comunicação, com destaque para as teorias de Paulo Freire e Jürgen Habermas, e dados estatísticos acerca da situação atual do Ensino Médio, e traz também os resultados da pesquisa de campo, realizada com mil jovens da capital paulistana, sobre sua participação em projetos de educação para as mídias. Os resultados da pesquisa indicam que os projetos de educação para as mídias na cidade de São Paulo são numerosos no Ensino Médio, mas apresentam graus diferenciados de autonomia dos alunos e diferentes formas de organização pelas instituições escolares, por vezes se afastando do conceito de educação para as mídias como proposta de desenvolvimento do senso crítico e cidadania dos estudantes. Os depoimentos dados pelos entrevistados indicam que a educação para as mídias pode ser uma temática geradora de novas perspectivas para o Ensino Médio no século XXI.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Ensino Médio. Educação para as mídias.

ABSTRACT

The present research investigates the involvement of young High School students in education projects for the media education, in public and private schools in the city of São Paulo, and the relation of the development of these projects with the motivation of young people attending school, acting part in reducing truancy at this level of education and upgrading the value of High School for the students. Considering the proximity bigger every day among youth and the media, whether analogical or digital, the inclusion of technology in a dialogic High School may represent a link between the world of young people and the school they attend. The study takes on the theoretical references of integration of the fields of education and communication, highlighting the theories of Paulo Freire and Jürgen Habermas, and statistics about the current situation of High School, and also brings the results of field research conducted with a thousand of young people that lives in São Paulo city about their involvement in projects of media education. The survey results indicate that media education projects in the city of São Paulo are numerous in High Schools, but have varying degrees of autonomy of the students and different forms of organization for educational institutions, sometimes moving away from the concept of media education as a proposal to develop critical thinking and citizenship of the students. The statements made by the interviewees indicated that media education can be an issue generating of new perspectives for High School in the XXI century.

Keywords: Education. Communication. High School. Media education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade – Brasil – 2007-2011	83
Quadro 2 – Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade – Brasil – 2007-2012	84
Quadro 3 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio - Brasil - 2007-2012	85
Quadro 4 – Educação Básica – Distribuição percentual da matrícula por etapa de ensino e dependência administrativa – Brasil – 2012	86
Quadro 5 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino – Brasil – 2007-2012	88
Quadro 6 – Dados mundiais relativos à educação – PNUD	91
Quadro 7 – Motivos para evasão escolar no Ensino Médio	95
Quadro 8 – Composição dos motivos de falta de renda para evasão %	95
Quadro 9 – Composição dos motivos de falta de interesse intrínseco %	96
Quadro 10 - Caracterização dos participantes da pesquisa em relação à idade/sexo	143
Quadro 11 - Concentração de sujeitos pesquisados por sexo em cada faixa etária	144
Quadro 12 - Escolas participantes da pesquisa por natureza jurídica	146
Quadro 13 - Condições de participação nos projetos de educação para as mídias desenvolvidos na escola	147
Quadro 14 - Principal motivação do jovem para a participação em projetos de educação para as mídias	148
Quadro 15 - Plataformas utilizadas nos projetos de educação para as mídias nas escolas	150
Quadro 16 - Grau de autonomia dos alunos em projetos de educação para as mídias	151
Quadro 17 - Escolha de temas e distribuição de tarefas dentro dos projetos de educação para as mídias	153
Quadro 18 - Percepção do jovem em relação à escola após ingresso nos projetos de educação para as mídias	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude

CPS/FGV – Centro de Políticas Sociais/ Fundação Getúlio Vargas

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EAD – Educação à Distância

ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes /Universidade de São Paulo

EDUCOM – Educomunicação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Pesquisa Mensal de Emprego

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	19
OBJETO	25
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
JUSTIFICATIVA	28
1. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEITOS COMPLEMENTARES	31
1.1 A ESCOLA QUE PERMITE A REALIDADE	33
1.2 O PROCESSO EDUCATIVO DE FREIRE, NA ESCOLA QUE DIALOGA	36
1.2.1 A relação dialética da escola com a realidade	38
1.2.2 Comunicação em Paulo Freire	40
1.2.3 Educação popular	41
1.3 HABERMAS E A COMUNICAÇÃO COMO CONDIÇÃO À VIDA SOCIAL	43
1.3.1 As tecnologias da comunicação como meios	45
1.4 A INTERSECÇÃO DOS PENSAMENTOS DE FREIRE E HABERMAS	46
1.5 OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO	49
1.5.1 As relações comunicacionais na educação	51
1.6 CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO	53
1.7 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PODER	57
2. O JOVEM E A ESCOLA NO SÉCULO XXI	62
2.1 O JOVEM DO SÉCULO XXI	63
2.1.1 Quem é o jovem estudante do Ensino Médio?	66
2.2 A RELAÇÃO DO JOVEM COM A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	71
2.3 DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	73
2.3.1 O descompasso entre a legislação e a prática nas escolas de Ensino Médio	80

2.4 NÚMEROS ATUAIS DO ENSINO MÉDIO	82
2.5 A BANALIZAÇÃO DA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL	87
2.6 O DESAFIO DA EVASÃO ESCOLAR	90
2.7 A DESMOTIVÇÃO DO JOVEM COM SUA ESCOLA	92
3. EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES	100
3.1 A MÍDIA EDUCATIVA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO	104
3.2 CORRENTES FILOSÓFICAS	107
3.3 A COMUNICAÇÃO DO JOVEM LATINO-AMERICANO	110
3.4 INTEGRANDO REALIDADES	114
3.5 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES	115
3.5.1 Os jovens	116
3.5.1.1 Liberdade de expressão	119
3.5.2 Os pais	120
3.5.3 A escola	122
3.6 DIREITOS E DEVERES	124
3.7 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO: LIMITAÇÕES	126
3.7.1 Investimento	127
3.7.2 Quebrando o paradigma da biblioteca	128
3.7.3 Ensinando aos professores	129
3.8 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS	135
3.8.1 O município de São Paulo e os projetos de educação para as mídias	138
4. PESQUISA DE CAMPO	141
4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	143
4.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO VINCULADAS À PESQUISA	145
4.3 CONDIÇÕES E MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO COM AS MÍDIAS	146

4.4 MÍDIAS ELEITAS PELOS JOVENS E AUTONOMIA PERMITIDA	149
4.5 O JOVEM EDUCADO PARA AS MÍDIAS	154
5. CONSIDERAÇÕES AOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	157
5.1 A COMUNICAÇÃO DO MUNDO PARA O JOVEM	159
5.2 NOVOS HORIZONTES DELINEADOS PARA O ENSINO MÉDIO	162
5.2.1 Ressignificação do saber	164
5.2.2 O jovem que permanece na escola	165
5.2.3 O ensinar e o aprender revisitados	167
5.3 SALA DE AULA <i>VERSUS</i> TECNOLOGIA	170
5.4 PADRÕES DE ATENÇÃO E FORMATO DE AULAS	172
6. CONCLUSÕES	174
6.1 PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO SÉCULO XXI	175
6.2 UM RETRATO DA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO PAULISTANA	178
6.2.1 O jovem paulistano	179
6.3 A EDUCAÇÃO COMPARTILHADA	181
6.4 O FUTURO COMEÇA QUANDO?	182
6.5 PREENCHENDO AS LACUNAS	180
6.6 AMPLIANDO CENÁRIOS	185
6.7 UM CAMINHO A PERCORRER, NÃO UM DESTINO FINAL	186
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICE A	194
APÊNDICE B	195
ANEXO A	199
ANEXO B	203

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica no Brasil, destinada aos jovens adolescentes que estão deixando a infância e se preparando para entrar no mundo dos adultos. O Ensino Médio possibilita ao jovem a construção de competências e habilidades que o auxiliarão em sua vida adulta em sociedade produtiva, além de oferecer meios para que adquira conhecimentos necessários para o ingresso no Ensino Superior. Se a escola de Ensino Médio tem tanto a oferecer aos alunos, por que os jovens não querem ir à escola? Que escola vem sendo oferecida a estes jovens?

A ideia de uma educação que envolve todos os sentidos do educando é ressaltada por diversos pensadores ao longo da história, algumas vezes em propostas de educação para as mídias, outras com a introdução de conceitos como arte-educação no currículo, que ressaltam o protagonismo juvenil. São releituras da educação da Grécia, da *paideia*, de uma educação interdimensional. O que se busca é um retorno ao ensino que comporta as dimensões da razão, do desejo, do sentimento e da fé, mas que ao mesmo tempo se encaixe no mundo do jovem, em seu viver, para que tenha significação.

O ser humano é o mesmo, a necessidade educativa não diverge tanto na história da humanidade. Já as relações sociais e educativas são muito diferentes hoje, o que exige que a educação transporte seus valores para a atualidade, em propostas com possibilidade de desenvolvimento e integração do jovem na sociedade contemporânea. Houve um tempo em que o ensino era oral e legítimo por sua oralidade, depois passou a ser documentado em livros, que por vezes perpassavam gerações. Então os livros passaram a ser reeditados de forma atualizada com mais frequência, e hoje o conhecimento se encontra num nível de construção instantâneo, em documentos virtuais, disponíveis de forma nova e mais completa a cada segundo, pela internet, que interliga pessoas e pensamentos em qualquer dispositivo *wifi*.

Vivemos a era da comunicação, não apenas da informação. Comunicar é dialogar, não simplesmente enviar e receber informações sem reflexão sobre o que se comunica. A incorporação dos sujeitos na sociedade em que vivem se dá por meio do diálogo. Comunicar implica a participação do outro, ainda que este outro, hoje, possa estar fisicamente distante. Com o surgimento das mídias criou-se uma nova estrutura de comunicação, uma rede, e a chegada das mídias digitais e da internet criou novos parâmetros para esta rede: hoje todos podem comunicar-se com todos. Apesar de comunicação para muitos, esta não é mais uma

comunicação de massa, é individualizada e segmentada.

O jovem do século XXI se comunica com toda a sociedade sem necessitar de permissão ou supervisão para isso. Ele o faz por meio do computador, do celular, do SMS, dos *chats*, dos jornais, da própria televisão – que hoje abre espaço para a participação da audiência em muitos programas. Se a escola desse jovem não se comunica com o mundo a sua volta, e não lhe dá meios e possibilidades de se comunicar, ela possivelmente não serve para ele.

Esta investigação se inicia a partir desta questão: se o jovem de hoje está conectado e dialogando com tudo e todos que o cercam, a escola desse jovem deve aceitar este sistema de comunicações, e possibilitar que o jovem sintetize e compreenda da melhor forma possível as mensagens que emite e recebe. Apenas uma escola que incorpore as mídias em seu fazer educativo, e eduque seus alunos a se relacionarem com elas, sem negar sua realidade, estará preparada para formar o adolescente para a vida adulta, objetivo central do Ensino Médio.

A educação para as mídias à qual esta pesquisa se refere vai além do tecnicismo da produção e manipulação da mídia pelo estudante, ainda que esta característica faça parte do processo. A educação para as mídias procura trazer ao jovem uma forma mais humana de convivência no mundo das mídias, onde ele está inserido. Para o estudante do Ensino Médio do século XXI, utilizar as diversas mídias para se expressar é cultural, porque ele já nasceu no contexto midiático, num mundo que oferece muitas possibilidades de comunicação, e nem sempre este jovem sabe lidar de forma adequada com esta profusão de possibilidades de expressão.

As mídias podem ser construtivas ou destrutivas de sistemas sociais, sua utilização é que garante o tom bom ou ruim, não a mídia pela mídia. Em consequência disto, o jovem que não é devidamente preparado para interpretar, compreender, utilizar, produzir e analisar as mensagens midiáticas não poderá fazer seu uso correto, podendo ser vítima de utopias e mensagens equivocadas trazidas de forma geral pelas comunicações abertas. O jovem que aprende a lidar com a comunicação, entender e utilizar as ferramentas, apropria-se de conhecimento fundamental para viver nas sociedades modernas: utilizar os sistemas midiáticos para seu desenvolvimento intelectual e social. E a escola é o local ideal para que este conhecimento seja construído.

A preocupação em integrar a comunicação aos processos educativos, na busca por uma educação democrática, é tema recorrente entre diversos autores da educação, entre eles

Freire, Habermas, Gonnert e Serres. A utilização das mídias de forma adequada pela escola e pelos educadores, considerando que estas fazem parte da realidade cotidiana do jovem e não podem mais ser vistas como uma ameaça à boa educação, pretende garantir a autonomia e a liberdade necessárias para que o jovem aprenda, e este é um dos principais objetivos da implantação de projetos de educação para as mídias.

Desde a impressão da primeira Bíblia por Gutenberg, no século XV, cada novo meio de comunicação que surge interfere nos valores da sociedade e na forma de vida das comunidades. Cada mídia cria em torno de si uma problemática que estimula a busca pela informação, e a educação não poderia ficar imune a este fenômeno. Não podemos mais, no século XXI, dissociar os processos comunicativos da construção de saberes, e a rede de comunicação é um ambiente de produção, distribuição e circulação de conteúdos, ainda que muitas vezes virtual.

A educação para as mídias não é novidade no ambiente escolar, já acontece há muitos anos com diversos nomes e conceituações. No contexto escolar, Celestin Freinet (1886 - 1966) foi um dos primeiros educadores dos quais temos registro de atividades de educação para as mídias, no caso a imprensa na escola. Freinet defendia uma educação consistente na expressão de ideias, e para esta transmissão era necessária a comunicação: emissão e recepção de mensagens. No início dos anos 1920, o educador desenvolveu um sistema para estimular o pensamento crítico dos alunos a respeito dos meios de comunicação, a partir da publicação de textos. Estes textos eram debatidos em pequenos grupos e publicados em jornais de aula, e chegaram a substituir os livros didáticos tradicionais da época. Assim como Freinet, Nise da Silveira por meio de imagens, Janus Korczak em oficinas, e muitos outros educadores da história da educação recente, encontraram meios de trazer a comunicação para a sala de aula, entendendo que não há interesse do aluno em uma escola que não lhe dá a possibilidade de se expressar, onde não há troca de experiências. Na cidade de São Paulo, localidade onde se desenvolveu esta pesquisa, foi Paulo Freire um dos primeiros incentivadores do uso dos computadores na escola, quando Secretário Municipal de Educação. E a tecnologia informática é a porta de entrada da educação para as mídias em grande parcela das escolas.

Com base nesta realidade, estudos sobre as interações entre escola e mídia passaram a ter proporção e relevância mundial, em pesquisas promovidas por órgãos respeitados como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Estas pesquisas, iniciadas na década de 1980, são hoje bases para a discussão

sobre o novo modelo de educação buscado para este século. A educação para as mídias é uma preocupação mundial, que se justifica pelas características da comunicação atual: global, horizontalizada e híbrida.

No primeiro capítulo desta pesquisa são revisitados alguns entendimentos fundamentais sobre os conceitos de educação e comunicação e sua intersecção. A atenção dos pesquisadores da educação e da comunicação para a aproximação destes dois campos é frequente nas últimas décadas, e, com foco principal nas colocações de Freire e Habermas, podemos estabelecer a necessidade da integração destes campos em uma educação que envolva o jovem.

No campo da educação, Paulo Freire (2011a) explicita que o processo de aprendizado se constitui pela interação entre educador e educando, pela troca de conhecimentos. Ao criticar a educação bancária, onde o professor depositaria saberes no aluno, Freire (2011a) incita uma educação libertadora pela mediação pedagógica, o que traria ao aluno a possibilidade de se apropriar das ferramentas de comunicação para construir seu próprio conhecimento. Já no que tange à filosofia, Jürgen Habermas (2000), filósofo da Escola de Frankfurt, pontua a necessidade de um agir comunicativo, pautado em uma razão que privilegia a comunicação como fundamento. Habermas (2000) indica a comunicação, entendida por *práxis* cotidiana e não situação fim de um processo, como uma necessidade social vital, vindo antes mesmo do trabalho e da produção.

Considerações sobre as relações de poder que atravessam a educação também têm lugar no primeiro capítulo. Quanto mais informados os jovens, maiores as possibilidades de que se comuniquem com todo o mundo, e a comunicação sem fronteiras dá a eles um poder que nem sempre é desejado pelas instituições ou pelas políticas públicas. Esta característica, do ganho de poder do jovem pela informação, é uma das mais fortes da contemporaneidade.

O jovem e sua escola são os assuntos tratados no segundo capítulo. A escola de Ensino Médio mantém relações diversas com o jovem que a frequenta, e estas relações estão perdendo seus valores ao tempo em que a escola não acompanha a cultura e a rapidez cognitiva dos estudantes do século XXI.

No segundo capítulo também são apresentados números relativos ao Ensino Médio brasileiro, e mais especificamente sobre o desenvolvimento deste nível de ensino na cidade de São Paulo, capital, onde aconteceu a pesquisa de campo. A partir da análise de estatísticas e gráficos podemos verificar as taxas de matrícula do Ensino Médio, e a oferta estável de vagas.

Porém, a demanda muitas vezes tem sido menor que a oferta, porque mais uma vez esbarramos em uma questão central da pesquisa: o jovem, a despeito de ter a escola a disposição, pode não querer frequentá-la.

A educação para as mídias hoje, e as estruturas que a alicerçam, são tratadas no terceiro capítulo, onde também é feita referência à mídia educativa. Uma explanação se faz necessária sobre as diferentes correntes filosóficas que são consideradas para o embasamento da educação para as mídias no Brasil, e ela tem lugar neste capítulo: De um lado a *media education*, como é tratada a educação para as mídias pela UNESCO, entendendo as implicações da mídia dentro da escola de maneira universal, e a educomunicação, forma como a educação para as mídias é tratada por grande parte dos pesquisadores latino-americanos, com uma bagagem sociocultural acentuada. Consideremos que a educação para as mídias tratada nesta investigação tem raízes nestas duas correntes.

Ainda no terceiro capítulo são pontuadas algumas das possibilidades e limitações para a educação para as mídias no Ensino Médio, com considerações específicas sobre prós e contras decorrentes da inserção dos projetos de comunicação nas escolas de Ensino Médio da cidade de São Paulo.

O quarto capítulo é dedicado integralmente aos dados sobre a realização da pesquisa e os resultados alcançados depois de um ano de trabalho. Estes resultados consideram a pesquisa bibliográfica e a de campo. A pesquisa de campo tem como base a visita a dezenove escolas de Ensino Médio da capital paulista e o preenchimento de questionários, aplicados pessoalmente nas visitas ou virtualmente a jovens estudantes do Ensino Médio, somando um montante de mil conjuntos de respostas sobre a educação para as mídias que de fato acontece hoje nas escolas de Ensino Médio paulistanas, e sua influência na motivação acadêmica dos jovens.

Algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa de campo são apresentadas no quinto capítulo. Estas considerações são resultado de reflexões sobre tópicos importantes levantados pelos jovens pesquisados. Durante a realização da pesquisa alguns estudantes, em especial nos depoimentos concedidos à pesquisadora, trouxeram à tona algumas questões importantes a serem consideradas para que a escola de Ensino Médio se aproxime de sua realidade, inclusive propostas advindas da sociedade que aproximam o fazer cotidiano e o fazer educativo.

No sexto capítulo são apresentadas as conclusões da pesquisa e propostas para o

Ensino Médio no século XXI, no que tange a educação para as mídias. A pesquisa realizada nos dá indícios de possibilidade de reversão do quadro atual e alarmante do Ensino Médio no Brasil. Existe nos jovens a força motriz para mudar sua própria escola se assim o permitirmos. Mas as conclusões da pesquisa também trazem um alerta para os educadores contemporâneos: se a escola de hoje, para os jovens do século XXI, não for uma escola jovem e dinâmica como o próprio século XXI, perderemos nossos jovens para seu próprio mundo, que não cabe na escola do século passado.

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Iniciei minha atividade docente na escola de Ensino Médio, no Colégio Comercial Visconde de Cairu, há onze anos. Data desta época minha ligação com as questões que envolvem o jovem e a sua escola. Uma turma de jovens me acolheu quando eu, ainda muito jovem também, me lancei às aventuras da docência, e não tinha a segurança do saber completo - que dá aos professores o poder sobre a sala de aula. Acredito que esta tenha sido a minha inspiração.

O ambiente escolar sempre me foi familiar, sou filha de diretores escolares. Nasci na cidade de Santos, litoral paulista, mas morei em São Paulo durante toda a minha vida, me encantam as metrópoles e suas redes sociais.

Sempre tive a educação marcada por conceitos europeus. De família materna imigrante de Portugal e da Itália e família paterna imigrante da Rússia e da Ucrânia, enquanto criança não tive muito contato com as tradições brasileiras. Três dos meus quatro avós eram imigrantes diretos, aprendi a conviver com culturas diferentes em casa. Entretanto, uma verdade é comum a todos, educação se constitui no maior tesouro que se pode dar aos jovens. Até porque foi o que trouxeram e os ajudou a sobreviver no Brasil.

Além da pluralidade de experiências em hábitos e costumes que me foram proporcionadas por ter uma família de origem tão diversa, esta colcha de retalhos mundial que me deu origem também me ocasionou a oportunidade de conhecer muitos lugares do mundo. Estas viagens foram, em grande parte, responsáveis por minha visão de mundo e de educação. Convivendo por algum tempo com sociedades diferentes, em especial aquelas que estão avançadas no respeito ao próximo e ao ambiente, aprendi a acreditar no fator de mudança

social que a educação possibilita. Deveria ser permitido a todo jovem conhecer o mundo e sua beleza de cores antes de chegar à vida adulta, na companhia e assistência de seus pais.

Como disse anteriormente sou filha de diretores escolares, antes de mais nada professores. Minha mãe é matemática, mestre dos números. Meu pai era farmacêutico, advogado e biólogo, mas foi na educação que se encontrou, e depois de um tempo na Itália para uma pós-graduação na OIT (Organização Internacional do Trabalho) retornou ao Brasil e foi um dos preletores do Ensino Médio Técnico no estado de São Paulo. Fotos de congressos e seminários de educação fizeram parte de toda a minha infância.

Proprietários do Colégio Comercial Visconde de Cairu, um dos alicerces do ensino técnico na cidade de São Paulo, meus pais sempre tiveram sua vida entrelaçada com a educação, e seus filhos também. Característica marcante da cultura europeia e resultado de uma família que se dizimou muito cedo, meus pais sempre fizeram questão de que eu e meu irmão os acompanhássemos em eventos e situações diversas, e me recordo de ter passado muito tempo dentro de instituições escolares além daquelas em que eu estudava. Me acostumei com a escola de tal forma que nunca saí dela.

Cursei os Ensinos Fundamental e Médio no Colégio São Judas Tadeu, escola tradicional religiosa no bairro da Mooca, em São Paulo. Por ser um bairro com notada presença de descendentes italianos e búlgaros, convivi, em ambiente escolar, com outras tradições importadas misturadas às brasileiras, e assim construí meus referenciais de vida. Em uma escola tradicional e católica, e cursos de piano e *ballet*, tive a educação que minha família julgou adequada, que incluía música e dança como parte integrante.

No Ensino Médio me foi dada a opção de cursar o técnico concomitantemente, e como estudava de manhã passava quase o dia todo dentro da escola. No ano em que ingressei, o curso Técnico em Magistério, para a formação de professores, estava sendo extinto, então optei por cursar o Técnico em Informática. Esta escolha abriu meus olhos para muitas possibilidades, naquele momento em que a internet era popularizada e a tecnologia ainda assustava muito as pessoas. Do Ensino Médio eu trouxe, além de uma bagagem de conceitos sólida e do aprendizado da tecnologia como alternativa para a solução de problemas, a maior parte dos meus melhores amigos. Acredito que o Ensino Médio atua como propulsor da capacidade do jovem de inovar e reinventar a sociedade.

A escolha pela profissão de professora foi natural para mim. Na faculdade de Pedagogia conheci muito do imaginário das crianças brasileiras, suas brincadeiras, seu modo

de pensar. Ainda que não tivesse seguido carreira como professora de Educação Infantil, a convivência com outras estudantes tão próximas da realidade cultural brasileira de raiz se constituiu uma das experiências mais ricas que tive em âmbito acadêmico.

Mas ser professora se mostrou muito diferente do que eu havia idealizado, como acontece com a grande maioria dos jovens que ingressam na atividade docente. Os meus jovens alunos do Ensino Médio não se comoviam com minhas apostilas de conteúdo detalhadamente escolhido, nem vibravam com meus slides ilustrados. Eu precisava de algo mais para que eles realmente aprendessem qualquer coisa que eu tentasse ensinar.

Naquele momento, em 2002, o Ensino Médio em todo o Brasil passava por uma efervescência. Era o Novo Ensino Médio, com seus Parâmetros Curriculares Nacionais novíssimos, prontos para reformar tudo o que se conhecia. As escolas recebiam computadores que ninguém sabia utilizar muito bem, todas estavam equipadas com televisores e vídeos cassetes que só serviam para reproduzir antigos programas educativos. Os jovens não queriam assistir às aulas, os professores se desesperavam nas salas de coordenação.

Em uma das inúmeras reuniões em torno dos problemas que enfrentávamos para manter os jovens dentro das salas de aula propus uma parceria ao professor de Processamento de Dados do Colégio, Alexandre Vieira: poderíamos organizar uma oficina de música e informática com os novos computadores. Como eu havia cursado o Ensino Médio Técnico em Informática, e tinha alguns conhecimentos na área, poderia auxiliá-lo na orientação dos alunos. Utilizaríamos duas de nossas aulas semanais para a oficina, e o restante para o conteúdo padrão, e ao final do ano os resultados seriam apresentados na feira de ciências. Em duas semanas não tínhamos mais problemas com atrasos nem faltas em nossas aulas, e a oficina foi um sucesso.

O resultado positivo despertou a atenção de todos os professores. Envolvendo os jovens em projetos que trouxessem sua realidade e a tecnologia para dentro da escola conseguíamos sua atenção sem maiores dificuldades. Mas parte do corpo docente aprovava esta situação como extracurricular, e não concordava com o fato de termos transportado a atividade para o nosso contexto diário, onde caberiam apenas os conteúdos formais.

Apesar de termos desenvolvido um projeto que interessou e integrou os jovens, o problema da ausência dos alunos em sala de aula persistia. A desmotivação destes jovens para frequentar a escola aumentava a olhos vistos, alguns deixavam o ensino regular em busca dos

cursos supletivos pela redução de tempo, outros simplesmente deixavam de ir as aulas e não atendiam aos telefonemas da secretaria.

Vi esta cena se repetir e se agravar nos anos seguintes: estávamos perdendo nossos jovens! E perdendo para o mundo contemporâneo, que a escola não conseguia incorporar. Este sempre foi meu porquê como pesquisadora, a escola de Ensino Médio e sua relação com o jovem, principalmente no que tange sua motivação. Por que o jovem não quer mais ir à escola? Por que o local que poderia abrigar seus sonhos e possibilitar a realização de suas expectativas não é bem visto (nem bem quisto) por este jovem?

Sou graduada em Pedagogia, curso que demonstra ao potencial educador a necessidade de que se consiga transferir o conhecimento acadêmico para a vida real do educando, a fim de despertar seu interesse pela educação. Essa é a forma mais eficiente de fazer com que o aluno encontre no ato de estudar uma necessidade, partindo do suposto que o conhecimento adquirido passa ao *status* de patrimônio.

Contudo, na sociedade da comunicação em que vivemos, é muito difícil pensar em uma educação que se inclui na realidade se ela não tiver mecanismos para tal. Nesse aspecto a Comunicação Social, minha segunda graduação, surge como um horizonte a ser explorado pela Pedagogia/Andragogia, possibilitando que conceitos abstratos sobre transferência de educação formal para a realidade tomem forma e se transfigurem em situações possíveis.

A combinação de graduações em educação e comunicação, ainda que não tão freqüente em nossa academia, é comum a estudiosos de educação para as mídias. Regidas pela proximidade inegável entre formação e informação, estas áreas se complementam. Quem educa forma e informa, assim como quem comunica informa e, em muitos sentidos, forma também. Principalmente em uma sociedade como a brasileira, que tem os meios de comunicação de massa com um peso de penetração social maior, até mesmo, que o da própria educação formal em determinadas localidades.

Em onze anos de experiência docente com as mais variadas faixas etárias, percebi que a desmotivação dos alunos com a educação atinge todos os níveis de ensino, mas é acentuadamente mais grave entre os jovens. Por estarem em uma fase de descobertas e de apropriação do mundo, eles não aceitam uma educação onde são passivos, onde não podem opinar. E se vão da escola. Ou a frequentam, por obrigação, mas não a levam a sério.

Porém, durante meu percurso como educadora, tive a oportunidade de realizar outras oficinas utilizando as tecnologias na educação. A fim de compreender melhor as relações dos

jovens com a comunicação, passei a ministrar oficinas que envolviam os alunos de Ensino Médio em atividades de jornalismo, criação de tv e rádios pela *web*, situações nas quais eram criadores de conteúdo escrito como em blogs e jornais. O objetivo era trabalhar com eles em locais públicos e virtuais onde era possível que exercitassem sua comunicação e sua interpretação das mensagens da grande mídia. E pude notar que a participação nestes projetos influenciava seu desempenho acadêmico e frequência escolar.

Num país em desenvolvimento como o Brasil, não há quadro mais desesperador do que o de evasão escolar que apresentamos. Este é o reflexo claro de uma juventude que não enxerga porquês em sua educação. E a postura inflexível de muitos educadores insistindo na condução da transmissão dos saberes, como se realmente detivessem a verdade, não ajuda a mudança deste quadro.

A adesão de uma sociedade à sua escola se caracteriza pela transmissão daqueles que são considerados saberes fundamentais. Mas, levando-se em conta que os saberes evoluem, uma escola que não vivencia os novos saberes advindos das mídias, que surgem a cada dia, perde sua essência fundamental. Em pós-graduação *lato sensu*, na área de Andragogia, em 2010, tive contato com os estudos realizados em Educomunicação, e desenvolvi uma pesquisa com educadores sobre seu conhecimento na área de intersecção entre educação e comunicação. O resultado obtido nesta investigação, feita com educadores paulistanos, foi de que as tecnologias estavam presentes na maioria das escolas onde lecionavam, mas o desenvolvimento de projetos de comunicação integrada à educação eram raros, quando não eram distorcidos em práticas tecnicistas de aulas de informática e digitação.

Estes foram os pontos de partida para a escolha de investigar, entre os jovens, se a educação para as mídias no Ensino Médio vem mesmo acontecendo na cidade de São Paulo hoje, como apontam os estudos latino-americanos, seja de forma provocada pela própria instituição escolar ou organicamente, surgindo de relações entre os próprios alunos. Educação para as mídias de fato, com autonomia dos alunos, não produção de textos avaliativos para blogs institucionais da escola, por exemplo. E ainda, se esta educação para as mídias cumpre seu papel de motivar o jovem a permanecer na escola, trazendo sua realidade para dentro dos muros escolares e possibilitando sua autonomia de produção de comunicação e de conhecimento.

A consideração dos dados expostos se faz importante porque o índice de evasão escolar entre os jovens no Brasil ainda é muito expressivo, mesmo com todas as propostas governamentais para reformas do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, crescem os projetos em

ONG's e organizações privadas para levar aos jovens conhecimentos midiáticos e tecnológicos que permitam a eles comunicar-se com o mundo.

A força de atração dos *media* sobre os jovens preocupa educadores e pensadores, que já são conscientes de que a resposta não está na promoção de programas educativos. A interferência da mídia na vida cotidiana não é completamente instrutiva, mas as mídias não podem mais ser tratadas dentro da escola como apoio escolar, o jovem pede mais que isso. Ele requer a comunicação para si, o uso da mídia como instrumento de alcance do mundo e forma de interagir com a sociedade global – uma vez que o tempo/espaço do jovem é diferente do adulto. A atração exercida pela mídia está nas possibilidades de trabalho entre realidade e ficção que ela apresenta, a comunicação que interessa ao jovem é a que ele pode realizar, tanto como emissor quanto como receptor qualificado da mensagem.

A comunicação possibilita a legitimação de saberes através do exemplo concreto e da educação crítica de análise da realidade. Quando o jovem se apropria de sua criação, deixando de lado a função espectador em prol da função produtor, ele interage com as mídias. Emanando então, de forma clara, a necessidade de criação de uma forma de trabalhar a comunicação dentro das unidades escolares, preocupando-se não mais com a educação pela mídia, e sim com a educação para a mídia, para suprir esta necessidade de se formar alunos que saibam lidar com as novas formas de veiculação e aquisição de informação.

O desenvolvimento desta pesquisa num programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação legitima as interações consideradas num processo de educação para as mídias que devem ser essencialmente sóciointeracionistas, de potencialidade construtivista e humanista. Argumento reforçado considerando-se que Celestin Freinet tenha sido um dos primeiros educadores para as mídias de que se tem relatos, e o papel fundamental de Paulo Freire na disseminação da necessidade da escola formar um sujeito dialógico. Compreender a necessidade de uma educação para as mídias sob uma perspectiva educativa é abraçar a abordagem sóciointeracionista, onde as diretrizes para a construção do conhecimento valorizam a linguagem e a mediação simbólica e cultural do interlocutor.

Esta pesquisa propõe um novo caminho, uma forma diferente de ver a suposta rebeldia do jovem como o pedido por uma chance de autonomia. Por meio da educação para as mídias o jovem pode ter contato com as diversas tecnologias dentro da escola, e inserir sua cultura de vida na rotina escolar. Não podemos mais defender os jovens do que acontece no mundo, porque eles estão envolvidos com estes acontecimentos, eles se comunicam uns com os outros

o tempo todo. Cabe à escola ensiná-los a lidar com a mídia e com as mensagens que ela traz, produzindo assim sua própria comunicação.

Da educação infantil até hoje somo vinte e cinco anos de vida acadêmica ininterrupta como estudante. Além da formação básica tenho dois cursos técnicos em nível médio, dois bacharelados, uma especialização, um *master business communicator* e, agora, concluo um mestrado. E, ao mesmo tempo, contabilizo também onze anos de docência. Acredito estar contribuindo com a ciência da educação por meio desta pesquisa, uma forma de mostrar à sociedade e àqueles que criam as políticas públicas que a escola precisa ser ouvida, e quem tem mais a dizer são aqueles que a fazem ter sentido, os alunos.

OBJETO

A investigação da existência e da participação dos jovens estudantes em projetos de educação para as mídias em escolas públicas e particulares de Ensino Médio, na cidade de São Paulo, e a sua relação com a motivação destes jovens em frequentar a escola, conseqüentemente atuando de forma parcial na diminuição da evasão escolar neste nível de ensino, são as questões de partida desta pesquisa.

Considerando o axioma de que a educação só é possível enquanto ação comunicativa, uma vez que a comunicação está presente em todos os modelos de formação humana, a construção do diálogo entre os constituídos campos da educação e da comunicação se faz imprescindível em uma escola de Ensino Médio. O Ministério da Educação e Cultura, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), resgata a necessidade deste diálogo quando afirma que o jovem deve ser capaz de se utilizar das mais diferentes linguagens e códigos para o exercício da cidadania.

Mário Kaplún, educador e radialista uruguaio, foi um dos primeiros teóricos latino-americanos a conceituar, na década de 1970, práticas que unissem educação e comunicação de forma não tecnicista. Kaplún (1999) sustenta que a escola precisa possibilitar aos alunos certa autonomia, criando condições para que gerem mensagens próprias de acordo com os temas que estão sendo trabalhados pela turma, tirando-os do confinamento de meros receptores. Por meio da intersecção dos conceitos de educação e comunicação Kaplún (1999) concluiu que a comunicação poderia ser educativa, e que programas educativos poderiam ser produzidos

pelos alunos utilizando os meios de comunicação social. Assim sendo, a escola educaria para o uso das mídias.

A investigação aqui objetivada entende projetos de educação para as mídias na perspectiva da UNESCO, de formação do estudante para o estabelecimento de uma relação dialética com o uso das mídias, buscando a formação de senso crítico e o desenvolvimento da noção de cidadania. De acordo com Gonnet (1997), entende-se nesta perspectiva a educação para as mídias como uma educação crítica para a leitura das mídias, seja em suporte escrito, radiofônico, televisivo ou outro, com objetivo de facilitar o distanciamento e a compreensão por meio da tomada de consciência pelo aluno do funcionamento das mídias, tanto dos conteúdos tratados como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem.

O aprendizado que se constrói, e que o jovem estudante de Ensino Médio busca, é resultado de uma relação entre produtores de saberes e fazeres, e é atividade cotidiana de todos, dentro ou fora da escola. Este aprendizado surge da composição de várias áreas de conhecimento.

A investigação da existência dos projetos de educação para as mídias dentro das escolas inclui, além dos formatos tradicionais de educação para as mídias – como mini imprensa e rádios comunitárias escolares – os formatos *online* de educação para as mídias, como blogs, canais de *web* televisão, *web* rádios, sites de notícias e outros. A capacidade que estas ferramentas apresentam de estimular o diálogo entre os saberes acadêmicos e a comunidade, por meio de um processo participativo e de apropriação dos recursos da comunicação digital e eletrônica, é muito grande. Ao mesmo tempo, estudantes e educadores podem se apropriar destas ferramentas com facilidade, bastando apenas acesso à internet.

O baixo custo operacional, a amplitude de banda e de acesso à internet, e o fato de dispensarem uma formação específica e/ou técnica para sua utilização, tornaram os instrumentos *online* de educação para as mídias facilitadores para a experiência de educação em comunicação na escola de Ensino Médio. Por meio da criação de materiais de forma participativa pelos alunos, sendo necessário para isto apenas conhecimentos elementares de informática e desenvolvimento de habilidade de leitura crítica, são criados sistemas de comunicação no ambiente escolar.

Educar para a comunicação pressupõe desenvolver habilidades e competências básicas como falar, ouvir, argumentar, dialogar, escrever e comunicar ideias, ler e compreender textos. O educador Paulo Freire (2011a) considera, em toda a sua extensa obra, que o aluno

precisa aprender a ler não apenas as palavras, mas aprender a ler o mundo. Levando em conta que, no Brasil, a aquisição de habilidades de escrita e leitura e compreensão de textos ainda é um dos problemas mais graves do sistema educacional, a proposição de uma teoria acerca do uso da educação para as mídias como incentivador de uma formação completa do jovem se faz fundamental, tal qual o giz e o quadro negro foram outrora importantes ao processo educativo. A educação para as mídias é também a proposta do rompimento de um paradigma pela escola brasileira, promovendo o ensino de estratégias de leitura, decodificação e seleção como prática central de atividades educativas de qualquer área de ensino, amparadas pelo uso de tecnologia.

A proposição de inserção de práticas comunicativas no processo educacional não demanda tecnologia absoluta em todo o sistema, ou a necessidade de investimentos elevados em equipamentos, inviáveis para uma parcela das unidades escolares do Brasil. Considera-se apenas que, por meio da educação crítica para a comunicação e suas tecnologias, a educação oferece ao aluno uma nova visão de mundo, e uma possibilidade de que ele se veja como sujeito construtor e agente interventor de seu próprio conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os sujeitos desta pesquisa foram 1000 (mil) jovens, de 17 a 20 anos de idade, regularmente matriculados no 3º ano em escolas de Ensino Médio, localizadas na capital paulistana, nos anos de 2012 e 2013.

Inicialmente esta pesquisa se restringia ao número de 200 jovens, de quatro instituições escolares. Porém, após o início da pesquisa de campo, os jovens convidados a participar da pesquisa questionavam se poderiam convidar, por sua vez, outros colegas que cursavam o Ensino Médio em outras instituições a participar, e se a pesquisa poderia visitar outras escolas. Considerando a importância para esta investigação das inter-relações de comunicação dos jovens, seus sistemas comunicativos e a rapidez com que trocam informações em suas redes próprias, esta amostragem foi reconsiderada, sendo ampliada para mil jovens.

Para possibilitar a participação de todos, o questionário foi levado às dezenove escolas visitadas fisicamente durante a pesquisa, para os jovens que desejassem fazer o preenchimento durante o encontro com a pesquisadora, e também foi disponibilizado na

internet, para o preenchimento posterior por aqueles que preferiam ficar anônimos em suas respostas e para jovens de outras instituições escolares. Os nomes dos jovens foram ocultos para evitar qualquer temor de represália por parte das instituições escolares para com eles, situação que comprometeria suas respostas.

Os procedimentos adotados para esta pesquisa foram: revisão bibliográfica sobre o tema, identificação das práticas existentes caracterizadas como educação para as mídias, análise de dados estatísticos e microdados dos Censos Escolares Brasileiros de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, análise de dados estatísticos da evasão escolar no Brasil, questionários semi-estruturados direcionados aos estudantes pesquisados, entrevistas com jovens participantes da amostra, avaliação de resultados.

A metodologia da pesquisa de campo é mista, predominantemente quantitativa, baseada na análise de dados estatísticos e factuais coletados no universo de análise. Devido à necessidade de caráter humanista da pesquisa, foi adicionada uma pergunta opinativa e dissertativa ao questionário, e foram colhidos depoimentos nas visitas feitas às escolas, dados estes analisados de forma qualitativa.

A situação hoje é menos quantitativa *versus* qualitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa se posicionam em algum lugar em uma linha contínua entre as duas (por exemplo, Newman e Benz, 1998). O melhor que podemos dizer é que estudos tendem a ser mais quantitativos ou qualitativos em sua natureza (CRESWELL, 2002, p.22).

A construção dos referenciais teóricos desta pesquisa se deu com base nas obras de Paulo Freire e Jürgen Habermas. Os conceitos de Jesús Martín-Barbero, Mario Kaplún, Orozco-Gomez e outros teóricos da intersecção dos campos da educação e da comunicação também foram referências deste trabalho, além das matrizes filosóficas de Jacques Gonnét e Michel Serres.

JUSTIFICATIVA

Os esforços para tornar a escola mais interessante para o jovem, inserindo atividades que despertem seu interesse e promovam sua integração ao processo educativo, são latentes em todo o mundo, principalmente nos países em que se observa uma taxa muito alta de evasão do Ensino Médio, como é o caso do Brasil.

Em países desenvolvidos, a quase totalidade dos que freqüentam a escola regular de Ensino Médio prossegue seus estudos no Ensino Superior, de acordo com dados da ONU. Há uma década, de acordo com o PCNEM+ (2002), no Brasil essa parcela correspondia a não mais de um quarto dos alunos – fração fácil de calcular, quando se comparavam os quase 10 milhões de estudantes de Ensino Médio com os cerca de 2,5 milhões de matriculados no Ensino Superior no país.

A escola para o jovem, numa esfera muito mais ampla que a voltada para as crianças, precisa ser dinâmica e, certamente, criar possibilidades para que ele se sinta integrado à realidade e respeitado em seus valores. Trazer a tecnologia para o fazer educativo pode ter este caráter de modernização da educação, ao mesmo tempo em que a aproxima da realidade do jovem.

Em Pedagogia da autonomia, Paulo Freire (2011c) assinala a importância do educador perceber a necessidade do desenvolvimento de uma curiosidade crítica do aluno frente à tecnologia:

[...]Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes *do* ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrario, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2011c, p.34).

A educação e a comunicação devem ser consideradas forças complementares na formação do jovem cidadão, uma vez que é no comunicar-se que reside a possibilidade de reconhecimento social deste estudante.

A mídia que educa, por atração e por produção, constrói cidadãos, e esta é a mesma finalidade fundamental da educação, possibilitar o exercício da cidadania. O aluno que produz mídia aprende também a ter consciência crítica da mídia que lhe é oferecida, conseguindo percebê-la como ferramenta de aprendizado diário e filtrando o que não se encaixa em sua necessidade.

Além destes fatores, a educação para as mídias pode se tornar uma ferramenta para que o educador avalie sua prática. O professor que incentiva seus alunos a recriar os conhecimentos compartilhados em sala de aula em outro ambiente, sob sua provocação e/ou orientação, exercita a *práxis* diariamente, através do feedback dos próprios educandos, fazendo de uma aula uma experiência (trans)formadora de cidadãos.

1. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEITOS COMPLEMENTARES

A educação e a comunicação são áreas do conhecimento humano constantemente revisitadas por pesquisadores e teóricos. A capacidade de possibilitar ao homem a mudança social e a transcendência do senso comum tornam estas duas ciências fascinantes aos olhos do mundo.

Entretanto, educação e comunicação são habitualmente caracterizadas e estudadas distintamente, cada qual com suas características intrínsecas. Educar e comunicar são duas ações que acontecem concomitantemente durante toda a vida acadêmica, ainda que sem intencionalidade.

A comunicação de suas aprendizagens, por parte do sujeito que aprende, apresenta-se assim como um componente básico do processo de cognição e não apenas como um produto subsidiário desse processo. A construção do conhecimento e sua comunicação não são, como costumamos imaginar, duas etapas sucessivas através das quais primeiro o sujeito se apropria dele e depois o enuncia (KAPLUN, 2011, p.183).

Apesar de suas raízes serem apartadas, tanto o ato de educar como o de comunicar são tentativas do homem de adquirir conhecimento do mundo. Educar está para além dos muros escolares, das práticas didático-pedagógicas, como comunicar é mais do que de produzir jornais e assistir a filmes.

Entenderemos aqui a educação e a comunicação como processos. Considerando a dialética histórico-estrutural, estas duas grandes áreas do conhecimento estão em constante construção, e a proposta deste estudo é entender sua interação, enquanto processos, num modelo de educação para as mídias para os jovens, que lhes permitiria, em tempo real, aprender ao mesmo tempo em que interagem com a sociedade em que vivem.

No instante em que se comunica o homem informa, e desta forma também educa para o mundo real. Assim como, ao educar, o homem transmite idéias, geradas a partir da realidade. E nada impede que o homem, ao ensinar e ao aprender, também divirta-se, aproximando ainda mais a educação das mídias em geral.

Mauro Wilton de Sousa (2011) considera que a humanidade já passou por três momentos da linguagem: o da oralidade, mediado pela palavra oral e escrita; o da imagem eletrônica, com a fotografia, o cinema e a televisão; e o atual, da multimídia, em que as palavras e as imagens se entrelaçam.

O dualismo do inteligível que se opõe ao sensível, do racional em contraponto ao emocional, é suplantado na modernidade pela possibilidade da linguagem comum. De acordo com Martín-Barbero (2002), pesquisador das interações entre educação e comunicação, as novidades digitais e tecnológicas permitem o rompimento desse dualismo porque trazem a possibilidade de um conjunto de dados textuais, imagéticos e auditivos condensados numa mesma forma, multimidiática. E não há mais aí a ciência contra a arte, e sim a ciência e a arte, caminhando juntas.

Nesta caminhada partimos de um processo educativo tradicional, linear e dedutivo, para um modelo mais flexível, onde o aprender se torna indutivo, com participação coletiva. No contexto de aprendizagem não-linear, a composição do conhecimento se dá por forma de mosaico, de mixagem, de intuição, de criatividade e de afetividade. Para os jovens, que já nasceram na cultura multimídia, esta é a única educação que faz sentido, que faz parte de sua realidade. Já para o ambiente escolar, este novo modelo representa muitas rupturas de paradigma.

A escola está sendo desafiada a tornar seu aluno co-responsável por suas ações de aprendizagem, participante envolvido no processo de educação do qual outrora era mero espectador. Neste sentido, a comunicação é o elo de ligação entre o institucionalizado tradicional e o social contemporâneo, permitindo aos sujeitos a autonomia em seu processo de aprendizagem, e à escola a interação com o que acontece em seu entorno. Desta forma, a escola permite ao aluno que se eduque, e ao fazê-lo se envolva em múltiplos fluxos comunicativos. “O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos” (KAPLÚN, 2011, p.183).

Nas sociedades contemporâneas não há mais espaço para que a escola se desenvolva à parte da realidade. Baccega (1997) entende que o grande perigo que a escola corre é o de se distanciar demais do mundo, onde ocorrem as conquistas tecnológicas do jovem. “Ao invés de estarmos lutando para que a comunicação que nos chega através dos meios seja efetivamente praticada como um direito social, ainda estamos brigando com esta modalidade de comunicação” (BACCEGA, 1997, p.8).

Se educar é ler o mundo, como nos coloca Paulo Freire (2011a), como podemos deixar os processos comunicativos de fora da esfera educacional? Se atualmente a alfabetização digital é o novo, a alfabetização impressa também já o foi um dia. Não é uma questão de em que formato ler, e sim de que é necessário saber ler o mundo, entender seu significado.

1.1 A ESCOLA QUE PERMITE A REALIDADE

A necessidade da entrada da realidade pelas portas escolares é o maior propulsor das iniciativas de uso da comunicação na educação também enquanto processo. Possibilitar aos jovens a compreensão de seu mundo, e oferecer a eles os meios de participar deste mundo, é uma demanda da sociedade contemporânea.

A comunicação está presente em todos os processos educativos, de forma oral e escrita, desde os primórdios das sociedades. O diferencial da comunicação que se pretende inserir na escola hoje é sua horizontalidade, em lugar da verticalidade de comunicação professor-aluno tradicional.

Martín-Barbero (2002) propõe que a educação seja baseada no modelo de sociedade como uma rede que se intercomunica, uma vez que as práticas educativas precisam absorver as mudanças sociais, as novas linguagens e a tecnologia que modificam os estatutos dos saberes em tempo real. Hoje não há mais como apartar a atuação escolar do jovem de sua vida pública.

A sociedade da comunicação/informação, referendada por diversos autores, toma forma a cada dia, e a escola precisa ser incentivadora e preparadora deste movimento. As tecnologias de informação e os meios de comunicação estão presentes em todas as áreas da vida humana, tornando os sujeitos muitas vezes dependentes delas, e não há mais como conceber uma educação que ignore um aspecto tão importante na vida social. É por meio da educação que a sociedade da comunicação/informação se torna sociedade do conhecimento, quando o jovem absorve a informação, comunica-se com ela e por meio dela, e a transforma, com seus pares, em conhecimento real.

O jovem estudante de Ensino Médio é submetido a esta rede de informação diariamente, e precisa entender sua escola como parte da vida real, onde estes sistemas também são legítimos e têm suas estruturas. A inserção da educação para as mídias no Ensino Médio, entretanto, vai além das questões tecnológicas, e envolve questões políticas e institucionais, de poder.

Projetos que envolvem as áreas de educação e comunicação não somente aproximam as questões acadêmicas do mundo da vida, mas também podem auxiliar no desenvolvimento da expressão e do protagonismo social do jovem. Mas não cabe à instituição escolar apenas o desenvolvimento de espaços com recursos tecnológicos, é necessária uma mudança de atitude

pedagógica, o aposentar das práticas consolidadas em virtude de novas tentativas, mais democráticas.

O modelo de comunicação buscado para a inserção da realidade social no ambiente escolar supõe, como dito anteriormente, que se abandone o modelo de comunicação vertical estruturado em que professores falam e alunos escutam, sem que haja diálogo. O aluno deixa de ser o receptor de comunicados das escalas mais altas, representadas pelos professores, diretores e autores de materiais didáticos, e passa a ter voz, fazer parte de um sistema comunicativo dialógico. Desta forma o fazer educativo abre espaço para um modelo horizontal de comunicação, no qual o aluno é transmissor e receptor de conhecimento.

O Brasil é um dos berços da concepção de educação dialógica, horizontalizada, onde a comunicação tem espaço privilegiado. Martin-Barbero (2002), teórico espanhol ligado aos estudos de educação para as mídias, cita, em sua obra *La educación desde la comunicación*, o educador brasileiro Paulo Freire como o primeiro autor de teoria latino-americana de comunicação, vinculando a questão da comunicação à geração da imagem que possibilita ao sujeito nomear o próprio mundo, e destaca:

[...] a porta à comunicação que abre Paulo Freire é basicamente sua estrutura dialógica, pois existe comunicação quando a linguagem dá forma à conflitiva experiência de conviver quando se constitui em horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo (MARTIN-BARBERO, 2002, p.30)¹.

Paulo Freire compreendeu tão bem a sociedade brasileira e suas necessidades, principalmente dos jovens que não se sentiam pertencentes à sua escola, os oprimidos, que se tornou referência mundial em estudos de educação dialógica.

A educação, entendida como um processo de comunicação e diálogo na perspectiva de Paulo Freire (1999), desperta a curiosidade e incorpora na aprendizagem a cultura dos sujeitos e a própria pesquisa. Educação, neste caso, é mais do que transferir conhecimento, é gerar espaços para produzir novos conhecimentos, tanto no âmbito individual como no social (GOMEZ, 2010, p.12).

A teoria da *práxis* de Paulo Freire (2011a) se baseia em algumas vertentes que ilustram a necessidade de trazer a realidade para a escola, a defesa da educação como ato dialógico, a atenção à necessidade de planejamento e gestão participativos e, principalmente, a ciência que considera as necessidades populares. A ciência feita de pessoas para pessoas, que interagem entre si, que constroem conhecimento.

¹ Tradução nossa.

Para Freire (2011a), a aproximação da educação com a realidade é primordial, uma vez que os temas da aprendizagem devem ter envolvimento histórico-cultural, devem fazer sentido aos alunos que participarão de sua construção:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum a uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplesmente bem-“comportada”, mas na complexidade de seu permanente vir a ser. (FREIRE, 2011a, p.140).

A teoria do conhecimento de Paulo Freire, da educação com dialogicidade, fundamenta este estudo, juntamente com os conceitos de razão comunicativa e agir comunicativo de Jürgen Habermas. Egresso da Escola de Frankfurt, Habermas é autor de estudos significativos sobre as implicações da comunicação nas organizações humanas e nas sociedades modernas.

O termo “meio de comunicação de massa”, estreitamente ligado à indústria cultural e ao uso da mídia de forma pejorativa para exercício de controle social e alienação, é de origem da Escola de Frankfurt. Entretanto Habermas, em suas teorias, aprofunda muito seus estudos nas questões comunicativas, e se afasta desta vertente negativa aplicada por seus colegas aos meios de comunicação de grande escala.

As mensagens propagadas pela mídia em geral são padronizadas, mas são recebidas de forma particular por pessoas únicas, o que as torna diferentes de uns para outros. A chave da decodificação da mensagem está na complementação entre emissor e receptor. E o próprio contexto histórico em que cada receptor se encontra pode mudar a significação desta mensagem.

A escola tradicional, que não considera as mudanças e as contextualizações dos saberes, tende a ser alienante na visão de Habermas.

A transposição *não mediada* do saber especializado nas esferas privada e pública do cotidiano pode colocar em risco, por um lado, a autonomia e a especificidade dos sistemas de saber e, por outro, ferir a integridade dos contextos dos mundos da vida (HABERMAS, 2000, p.472).

Sendo assim, o saber moderno tem de ser multidisciplinar, amplo, sem a pretensão de validade absoluta do saber tradicional. Com esta afirmação não se pretende negar a validade dos saberes tradicionais, pelo contrário, a proposta é que se contextualize o saber tradicional a fim de que ele tenha sentido para o jovem, garantindo uma prática dialógica, atingindo os objetivos gerais da formação acadêmica e dinamizando a aprendizagem.

Um saber especializado em apenas uma única pretensão de validade, ao se chocar com a amplitude inteira do espectro de validade próprio à práxis cotidiana, sem especificar o contexto, desequilibra a infra-estrutura comunicativa do mundo da vida (HABERMAS, 2000, p.472).

Habermas (2000) demonstra apreço à reprodução cultural, defendendo que esta assegura a conexão entre as situações novas e aquelas que já haviam sido vivenciadas, que já eram condições existentes no mundo, garantindo a continuidade de tradições e a coerência necessária ao saber para a *práxis* cotidiana.

A propagação da educação para as mídias nos ambientes escolares pretende dar continuidade ao ensino realizado até então, mas de forma mais próxima à vida social do aluno. O uso de novas ferramentas e canais de comunicação apenas acrescenta mais possibilidades aos processos educativos, não os limita.

A necessidade de uma educação para as mídias se mostra iminente. No entendimento de Habermas (2000, p.483) “enquanto deixarmos de estimar a reprodução material do mundo da vida, como ocorreu até aqui, sequer alcançaremos o antigo nível do problema”. Em outras palavras, continuaremos estáticos frente a um mundo que a educação não envolve.

1.2 O PROCESSO EDUCATIVO DE FREIRE, NA ESCOLA QUE DIALOGA

A receptividade da escola ao diálogo é certamente o ponto de partida desta mudança de paradigma proposta com a educação para as mídias. Paulo Freire, um dos mais prestigiados autores da educação brasileira, desenvolveu estudos importantes sobre as relações escolares dialógicas, sendo uma das maiores referências latino-americanas no que tange a participação discente como parte importante do processo de construção do conhecimento escolar.

Freire atribui uma função vital à comunicação na organização social em que vivemos hoje, concluindo que “a ‘estrutura vertical’, o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (FREIRE, 2011b, p.85).

Ao constatar a comunicação como um alicerce social, Freire a integra de forma capital ao ato de ensinar, ao cerne da atuação escolar. Esta pontuação se intensifica na obra quando o autor ressalta que o conhecimento é um *constructo* coletivo, e pela intersubjetividade se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto, Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário (FREIRE, 2011b, p.87).

Desta forma, Freire (2011b) sintetiza que a relação gnosiológica não encontraria assim sua matriz no objeto conhecido. O objeto deixaria de ser a incidência terminativa do pensamento do sujeito, passando a ser mediatizador da comunicação, esta sim ganhando destaque.

A comunicação passa a ser, neste contexto, considerada como forma de evolução dos saberes. Para Freire (2011b), ela representa uma maneira de contextualizá-los e inserí-los na realidade, para que não se esgotem em seu dinamismo próprio, tornando-se conteúdos estáticos.

Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo 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, 2011b, p.88).

Dentro desta mesma temática, Freire (2011b, p.88) afirma que “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante”, mais uma vez ressaltando a questão do processo de comunicação sem sujeitos passivos. A atuação autônoma de todos os participantes do processo escolar na comunicação é o que atribui a esta última o caráter processual, e a difere do uso de aparatos comunicativos e tecnologias apenas para a disseminação das ideias dominantes, como se dava outrora com o uso de recursos audiovisuais como material de apoio às aulas tradicionais.

Para que a comunicação de fato aconteça, é necessário que exista possibilidade de compreensão das partes envolvidas, elas precisam ter um quadro significativo comum. Freire (2011b) estabelece que um ato comunicativo eficiente implica o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. A escola é fundamental para que este acordo seja selado, uma vez que uma das características da instituição escolar é exatamente prover meios para que o indivíduo desenvolva seus conhecimentos acerca do mundo que o entorna.

A ligação entre educação e comunicação deve ser sempre dialógica para que a escola seja capaz de envolver o aluno. A partir do diálogo acontece o encontro de sujeitos interlocutores buscando significações de significados. Na educação não acontece transferência

de conhecimentos de um para outro, e sim construção de saberes com significados. É deste conceito de construção de conhecimento que partem as premissas da educação para as mídias.

Freire (2011b) recorre ao conceito de “ad-miração” do objeto da comunicação, de Urban, para explicar a comunicação que se faz criticamente. Ainda que a educação abranja tanto assuntos ligados a aspectos prático/físicos quanto teórico/abstratos.

[...] a comunicação se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza e que se “oferece” a eles como um fato cognoscível. Este algo, que mediatiza os sujeitos interlocutores, pode ser tanto um fato concreto (a sementeira e suas técnicas, por exemplo) como um teorema matemático. Em ambos os casos, a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente (FREIRE, 2011b, p.93).

Ao assinalar o caráter crítico da comunicação que se faz na escola, Freire (2011b) também ressalta o caráter crítico do processo educacional na formação dos cidadãos. A escola deixa de ser um local para alunos vazios serem preenchidos com saberes institucionalizados, e passa a ser um ponto de encontro de mentes que raciocinam e comunicam seus pensamentos, construindo conjuntamente um novo conhecimento social e atual.

Contudo, a defesa da comunicação inserida na essência do processo ensino-aprendizagem não torna, a nenhum tempo, a educação menos criteriosa. O aspecto humanista da comunicação que resulta em educação deve ter caráter concreto e rigorosamente científico. “Humanismo que não se nutra de visões de um homem ideal, fora do mundo; de um perfil de homem fabricado pela imaginação, por mais bem-intencionado que seja quem o imagine” (FREIRE, 2011b, p.99). O humanismo aqui retratado por Freire é temporal, considerando o real concreto exatamente para que não aliene o homem.

1.2.1 A relação dialética da escola com a realidade

O ponto de partida do pensamento freiriano é a educação como prática de liberdade, como forma de libertação do homem e meio de aquisição de cidadania. Em *Pedagogia do oprimido*, obra mais difundida de Paulo Freire (2011a), ele conceitua a educação tradicional como bancária, onde os conhecimentos são depositados nos alunos pelos professores. Desta educação bancária resultariam sujeitos que não seriam senhores de seu conhecimento, porque não teriam feito parte desta construção cognitiva.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] (FREIRE, 2011a, p.80).

Com esta conceituação da educação bancária, Freire (2011a) ressalta uma característica da escola tradicional que a educação para as mídias repudia: o conhecimento deve ser decorado e arquivado, sem significação real.

O ser humano é consciente, e se mantém em constante relação com o mundo. Relação esta em que subjetividade e objetividade se constituem em unidade dialética, num conhecer e agir solidários. Não há, desta feita, educação sem que o sujeito se relacione com o conhecimento, sem que o objeto a ser apreendido não tenha relação com a realidade.

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isso mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência – nem tampouco o mundo sem homem – incapaz de transformá-lo (FREIRE, 2011b, p.102).

O conceito de educação deve caminhar lado a lado com o de transformação, porque é da construção constante do mundo que surgem seus significados. Considerando que vivemos em um tempo histórico-cultural inacabado, em constante mudança, este se faz transformável pelos seus sujeitos.

A neutralidade da educação é inexistente na perspectiva de Paulo Freire (2011a), assim como há de ser em qualquer situação em que se considere a dimensão política da educação, como nesta pesquisa. E por não ser neutra, a educação deve se basear numa *práxis* concreta, em que o educador tem direito às suas opções, estando num processo de conscientização ou não. Porém, este educador não tem o direito de impor suas opções a ninguém.

As relações de poder existentes no ambiente escolar também são afetadas pela introdução da educação para as mídias na formação dos alunos, uma vez que possibilita a estes a livre obtenção e disseminação de idéias. O professor que sente seu conhecimento diminuído frente aos alunos, por esta democratização das fontes de saber e da fala em sala de aula, não consegue se tornar mediatizador deste processo. O professor precisa interagir com os alunos para que esta comunicação de fato se concretize, precisa se entender ele também como parte do processo, e não mais como um norte onde os alunos devem almejar chegar.

Não existe portanto, em uma perspectiva freiriana, educação sem comunicação, sem processo dialógico, sem troca de informações e saberes prévios. Independentemente de quem sejam os educadores e os educandos em questão. Este modelo de construção de saberes democrático é um dos fundamentos primordiais para um processo educacional que não é alienante, que consegue trazer a realidade para dentro do sistema escolar.

Pensar a comunicação como parte integrante e indissociável da educação é o que categoriza os projetos de educação para as mídias como forma de educação dialógica. Possibilitar ao educando a conscientização a respeito do funcionamento dos sistemas midiáticos torna-o crítico e capaz de utilizar estes sistemas para se comunicar e produzir conhecimento novo, além de não ser alienado pelas informações (por vezes manipuladas) trazidas pela mídia.

A produção tecnicista dentro da escola, seja de mídia ou de qualquer outra atividade, distancia o educando de sua conscientização. Por outro lado, a produção dialógica, baseada em sistemas comunicativos, proporciona aos envolvidos o crescimento e a promoção de novos saberes, estes sim diretamente conectados ao mundo da vida, tendo real significado para a comunidade escolar.

1.2.2 Comunicação em Paulo Freire

Para Paulo Freire (LIMA, 2011) a referência normativa para o processo de comunicação é a matriz dialogal, seja ela mediada tecnologicamente ou não, e o conceito de comunicação em Freire pode ser traçado em nível antropológico, epistemológico e sociopolítico, este terceiro com ênfase em sua dimensão político-dialética. Considerando que a educação é dialógica, os conceitos de educar e comunicar caminham juntos nesta perspectiva, que se aproxima muito da conceituação de comunicação de Habermas como ato de aproximação entre o sujeito e o mundo.

Freire define a comunicação como uma relação social, ou seja, um processo de interação entre Sujeitos em dialogo. A comunicação é encarada como a “tradução” do princípio dialógico, ao nível do ato de conhecer, para o plano social. [...] Assim, a comunicação é a práxis da epistemologia dialética de Freire (LIMA, 2011, p.140).

A existência de uma pessoa está ligada à sua relação com as outras pessoas, a sociedade se faz pelo diálogo, pela comunicação. Os homens são criaturas essencialmente

comunicativas, e pela comunicação criam conhecimento juntas. A ideia de relacionamentos em rede, e da educação que se constrói pelo diálogo aberto, são propostas feitas por Paulo Freire muito antes da criação de redes sociais e da popularização da internet, mas se encaixam perfeitamente no contexto atual da escola que tem sua proposta pedagógica entrelaçada ou entrecortada pelo uso das mídias.

A tradição da *comunicação como diálogo* ganha renovada importância e potencializa a possibilidade da interação permanente e *on-line* no próprio ato da comunicação. Freire teorizou a comunicação interativa antes da revolução digital, vale dizer, antes da internet e de suas redes sociais (LIMA, 2011, p.22).

A comunicação que, pela interação entre os homens, gera conhecimento, só acontece entre sujeitos livres. Caso contrário, ainda que estes homens estejam envolvidos num mesmo contexto e compartilhem os mesmo símbolos, eles não estarão se comunicando. A comunicação só se torna possível quando todos os envolvidos vêm a si e aos outros como sujeitos, capazes de ser co-responsáveis pelas conseqüências desta dialogicidade. O conceito de comunicação para Paulo Freire implica reciprocidade dialética.

1.2.3 Educação popular

Os primeiros apontamentos sobre a educação popular nasceram na década de 1950, com o ideal de uma educação emancipadora. Paulo Freire foi um dos principais teóricos da educação popular, tendo sido um responsável pela disseminação desta concepção de educação na América Latina. A educação popular é também um ponto de aproximação deste estudo com as teorias do conhecimento de Freire.

Por educação popular entenda-se aquela que tem como ponto de partida a realidade do educando, ainda que oprimido, e por isto se torna importante agente no processo de libertação e evolução social. Ainda que os primeiros apontamentos sobre a educação popular sejam focados na escola para adultos que conscientiza seu aluno, numa proposta de distanciamento da educação funcional do treinamento, as noções que fundam a educação popular podem ser consideradas também como base de outras práticas educativas como a educação para as mídias, que defendem a educação como prática do diálogo e da produção de saberes, recusam o autoritarismo e corroboram com o ideal do aprender a aprender. A educação popular é democrática e supõe acesso a todos.

As possibilidades de futuro da educação popular são enormes e suas intuições originais estão presentes, como a obra de Paulo Freire, em muitas práticas educativas, entre eles: a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, condição para a vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo (GADOTTI, 2007, p.25).

Enquanto meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania, a educação popular pode ser compreendida como crítica e ativa, num conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas de caráter humanista.

A educação popular é uma atividade humana, feita por homens e com os homens. “Não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que feita por eles, também os faz, como disse Marx” (FREIRE, 2011a, p. 175). Com esta máxima definimos educação popular como um trabalho que se dá na prática do indivíduo que humaniza a natureza e naturaliza o ser humano. Todos são sujeitos desta educação, independente de seu grau hierárquico na estrutura escolar.

O saber a ser construído estaria na síntese feita pelo educando do conhecimento científico e de sua própria prática individual e coletiva de classe. A educação popular tem como base a realidade e os fatos geradores desta realidade, ou seja, é um conceito em movimento, em permanente mudança, comprometido com a liberdade de seus sujeitos.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo (FREIRE, 2011a, p.94).

As práticas de educação popular incentivam a participação dos sujeitos e o empoderamento destes por meio do conhecimento construído coletivamente. A consciência de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos permeia esta perspectiva educativa.

1.3 HABERMAS E A COMUNICAÇÃO COMO CONDIÇÃO À VIDA SOCIAL

A razão comunicativa, presente nos seres humanos, é a força motriz que conduz o homem na busca pela comunicação em todas as suas atividades de crescimento e aprimoramento. O estudo desta racionalidade está associado ao representante da Escola de Frankfurt Jürgen Habermas, autor do conceito de agir comunicativo. No Discurso filosófico da modernidade, Habermas (2000) se dedica a pontuar diversas características da necessidade humana de comunicação, principalmente nas duas últimas lições², que fazem referência direta à razão comunicativa e à ação comunicativa em si.

Habermas (2000) defende o entendimento recíproco como base da relação de ação comunicativa. Este passa a ser o pilar onde se apoia a relação professor-aluno ideal num processo dialético de educação para as mídias. O filósofo caracteriza este entendimento pela integração de seus participantes, afirmando que “[...] no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo” (HABERMAS, 2000, p.414).

O sujeito dialógico também é contemplado na teoria de Habermas, que discorre sobre a auto-reflexão do próprio ser que se comunica. “O ego ao realizar um ato de fala, e o alter ego ao tomar posição sobre este, contraem uma relação interpessoal” (HABERMAS, 2000, p.414). Desta forma o autor caracteriza que o processo de diálogo do sujeito construtor do conhecimento se inicia de forma interna, e evolui para o ambiente escolar/social.

A práxis é apontada como fator importante para o alcance do entendimento recíproco. Neste processo, em que se faz primordial que as partes consigam se integrar para chegar a um consenso por meio da comunicação, a revisão dos saberes já sacramentados pelo próprio detentor dos mesmos representa a evolução rumo ao entendimento.

A primeira pessoa, dobrada sobre si mesma em atitude performativa a partir do ângulo de visão da segunda, pode entretanto *reconstituir* seus atos realizados irrefletidamente. Uma reconstrução reconstituente do saber desde sempre aplicado ocupa o lugar do saber objetivado reflexivamente, isto é, o lugar da consciência de si (HABERMAS, 2000, p.415).

² Jürgen Habermas divide a obra “Discurso filosófico da modernidade” (2000) em doze capítulos, que intitula de lições.

O autor propõe, ainda, que a comunicação pode ser ferramenta importante na resolução de conflitos, inclusive ideológicos, situação freqüente quando tratamos dos problemas da educação para os jovens, em nível médio.

Esses dois aspectos da autotematização também deixam de ser incompatíveis se passarmos ao paradigma do entendimento. Ao se entenderem frontalmente sobre algo no mundo, falante e ouvinte movem-se no interior do horizonte de seu mundo da vida comum; este permanece às costas dos implicados como um pano de fundo holístico, intuitivamente conhecido, não problemático e indissolúvel (HABERMAS, 2000, p.416).

A questão cultural e sua ligação intrínseca com os processos comunicativos também é lembrada por Habermas (2000, p.417): “O mundo da vida constitui um horizonte e, ao mesmo tempo, oferece um acervo de evidências culturais do qual os participantes da comunicação tiram, em seus esforços de interpretação, padrões energéticos consentidos”.

Merece atenção especial um detalhe historicista, que pode ser um dos mais importantes contribuintes para a dificuldade de compreensão de determinados saberes pelo outro: a impossibilidade de se reencontrar no contexto em que um saber foi elaborado.

Da perspectiva dos implicados, é possível, com efeito, reconstruir o saber de regras requerido na prática e sedimentado em manifestações, mas não o contexto fugidio e os recursos, que sempre permanecem às costas, do mundo da vida em seu todo (HABERMAS, 2000, p.417).

A categoria *mundo da vida*, freqüentemente utilizada por Habermas, faz referência à realidade do aluno, que nem sempre é a considerada no processo escolar. Sendo assim, para que a ação comunicativa aconteça, “torna-se necessária uma perspectiva constituída teoricamente para podermos considerar a ação comunicativa como *medium* através do qual o mundo da vida se reproduz em seu todo” (HABERMAS, 2000, p.417).

A proposta da razão comunicativa é sobrepor a razão centrada no sujeito. Ainda que a razão comunicativa também seja focada no sujeito, ela estabelece suas relações com o mundo da vida de forma diferente.

A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no conhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2000, p.437).

Uma característica marcante na proposta habermasiana é a preocupação com a questão da mediação na comunicação. “O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui o *medium* pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem” (HABERMAS, 2000, p.439). Neste sentido, a teoria de Habermas interage com a de Paulo Freire, ambas compreendendo a mediação no modelo marxista: “Na teoria da ação comunicativa o processo circular que entrelaça o mundo da vida e a práxis comunicativa do cotidiano ocupam o lugar de mediação que Marx e o marxismo ocidental reservam à práxis social” (HABERMAS, 2000, p.440).

A corrente em que se insere a ação comunicativa é o materialismo histórico, que leva em consideração a dialética das estruturas de mundo, e os processos de aprendizado sedimentados na transformação destas estruturas.

Naturalmente, um mundo da vida reproduz-se materialmente mediante os resultados e conseqüências das ações dirigidas a objetivos, com as quais os seus membros intervêm no mundo. Porém estas Ações instrumentais estão entrelaçadas com as comunicativas na medida em que apresentam a execução de planos que estão ligados aos planos de outros participantes da interação por meio de definições comuns da situação e processos de entendimento recíproco (HABERMAS, 2000, p.446).

No pensamento dialético, o materialismo encontra uma forma de expulsar o empírico do reino das idéias: “A teoria da ação comunicativa vê antes a dialética de saber e não-saber inserida na dialética de entendimento bem ou mal-sucedido” (HABERMAS, 2000, p.450).

A comunicação livre entre os pares pode estabelecer consensos provisórios, a serem posteriormente legitimados por eles mesmos. A razão comunicativa superaria então a razão instrumental, e com ela o domínio e o controle.

A razão comunicativa, em Habermas (2000), surge como força vinculante do entendimento intersubjetivo, possibilitando o reconhecimento recíproco e circunscrevendo o universo de uma forma de vida coletiva. E novamente os pensamentos de Freire e Habermas se encontram ao associar a ação comunicativa às raízes dos envolvidos: “[...] a razão que se manifesta na ação comunicativa se mediatiza com as tradições, com as práticas sociais e os complexos de experiências ligadas ao corpo, que sempre se fundem em uma totalidade *particular*” (HABERMAS, 2000, p.452).

1.3.1 As tecnologias da comunicação como meios

A partir da realidade contemporânea, Habermas (2000) avalia que a ação comunicativa cotidiana funciona, nas sociedades modernas e descentralizadas, como centro virtual de auto-entendimento, a partir do qual sistemas de ações funcionalmente especificados, uma vez que, dentro dos horizontes do mundo da vida, permaneceriam a um alcance intuitivo.

As tecnologias da comunicação permitem o exercício do direito de comunicar e manifestar, “possibilitando uma rede altamente diferenciada de esferas públicas locais e supra-regionais, literárias, científicas e políticas, intrapartidárias e específicas a associações, dependentes dos *media* ou subculturais” (HABERMAS, 2000, p.500).

Seria a inauguração de um novo pensar sobre a comunicação e as mídias, não mais como canais de divulgação apenas, mas como veículos que permitem novas integrações e soluções para sociedades cada vez mais descentralizadas, com interesses mais distantes. O ambiente escolar moderno precisa se integrar ao mundo que o cerca, despertando novamente a ousadia de aprender nos alunos, conceito que Habermas (2000) toma emprestado de Hegel.

O desenvolvimento de atividades de educação para as mídias promove esta desmistificação dos meios de comunicação como produtos finais a serem destrinchados pela educação, e os devolve à sua essência de meios, formas de expressão que podem ser apreendidas pelos alunos a fim de que se tornem ferramentas para a construção de conhecimento.

1.4 A INTERSECÇÃO DOS PENSAMENTOS DE FREIRE E HABERMAS

A Pedagogia Crítica está para Freire como a Teoria Social Crítica está para Habermas. A despeito da distância geográfica e temporal de seus escritos, as obras de ambos apresentam ligação entre preocupações morais e preocupações pedagógicas.

A convergência de Freire e Habermas para o ideal de construção de um conhecimento baseado na comunicação propõe novos horizontes de racionalidade à partir do diálogo.

Os pesquisadores Morrow e Torres (1998) avaliam esta proximidade entre os autores, considerando que estão baseados na filosofia e na teoria social continental (europeia) para explorar problemas intrínsecos dos nossos tempos, e ainda que “ambos utilizam livremente elementos retirados de praticamente todas as disciplinas das ciências humanas” (MORROW; TORRES, 1998, p.126).

Tanto Freire como Habermas se centram na dominação e na exploração enquanto conceitos (capitalismo tardio, capitalismo dependente), mas estão essencialmente preocupados em apreender os elementos subjectivos e comunicacionais das relações de poder interpessoais (MORROW; TORRES, 1998, p.127).

Habermas se mostra, em seus escritos acerca do agir comunicativo, um autor mais apaixonado e fundamentado do que sugere sua origem frankfurtiana, enquanto Freire apresenta uma profundidade e um rigor filosóficos muito mais apurados do que costuma ser considerado pelos autores em geral. Estes aspectos demonstram que, para compreender as implicações das teorias destes dois autores, há de se ir além das aparências de seus estudos e compreender o cerne de suas idéias.

Morrow e Torres (1998) apontam, além das questões de forma, uma série de outras diferenças que dificultam a mediação entre Habermas e Freire: as localizações geográficas; a avaliação da medida em que o pensamento de cada um dos autores pode ser tratado como um todo relativamente coerente; a dificuldade em definir claramente o quadro disciplinar de referência dos seus contributos.

Entretanto, os dois autores representam posições de resistência àquilo que recentemente se tornou o objeto dominante em ambos os contextos: a racionalização da educação com o pretexto da otimização do desenvolvimento econômico.

Especificamente sobre a questão geográfica, Morrow e Torres (1998) reconhecem que, apesar de estarem em espaços geográficos muito distintos, Habermas e Freire procuravam um ideal próximo do ponto de vista social: Habermas a integração da Alemanha Ocidental à comunidade europeia e Freire a modernização do Brasil. Ambos afirmam a responsabilidade das instituições educativas nestes processos de transição.

Freire e Habermas podem ser considerados, nesta linha de pensamento, dois dos últimos intelectuais públicos. Devido à natureza de seus escritos, Freire é comumente colocado nos círculos da educação, e Habermas é colocado nos grupos de filosofia, entretanto tanto um quanto o outro podem ser caracterizados nos dois círculos, uma vez que estão ligados à teoria social crítica.

No mesmo sentido, podemos dizer que a assunção fundamental de ambas as perspectivas reside num entendimento da formação do sujeito humano nos processos de comunicação, de diálogo; daí o facto do conceito de imaginação dialógica se mostrar atractivo (LEONARD, 1990; MORROW, 1994; *apud* MORROW; TORRES, 1998, p.138).

A proximidade da Teoria Crítica, abraçada por Habermas e Freire, se destaca em suas obras, com a educação de caráter político. “A teoria crítica tem, de facto, uma relação proximal com a educação emancipatória e com a educação para a mudança e transformação social” (MORROW; TORRES, 1998, p.141).

A utilização política da educação e suas relações de poder também são alvo de estudos dos dois autores, que buscam esclarecer em seus escritos as razões pelas quais desconsideram qualquer neutralidade da educação. Ainda assim, não se posicionam de forma negativa frente e esta ausência de neutralidade, tendendo a compreender as relações de poder da escola como forças sociais.

A pedagogia crítica não pode ser neutral; isto não implica, contudo, que seja diminuído o seu estatuto enquanto fonte de conhecimento credível. Implica sim, certamente, que se coloque a questão de que conhecimento se trata, para quem e em que contexto (MORROW; TORRES, 1998, p.141).

Freire e Habermas partilham uma abordagem da teoria do sujeito pedagógico delineada pelos conceitos de alienação e *práxis*, sendo o conceito de alienação ligado às formas negativas de relações interativas, e o conceito de *práxis* ligado à uma prática revolucionária.

Seria então, entre outras questões educacionais implicadas, impossível negar as diferenças entre os alunos ou afirmar sua prévia falta de conhecimento. Tanto para Freire quanto para Habermas, não existiria o sujeito sem bagagem prévia, sem nada a contribuir com o seu próprio processo educacional.

A relação entre a escola e a sociedade que a mantém se faz presente para Freire e Habermas em diferentes aspectos. Morrow e Torres (1998) assinalam duas questões fundamentais da educação comparada: a educação democrática e as relações entre a educação e a esfera pública. Estas áreas, para as quais tanto Freire quanto Habermas contribuíram, são alvos de discussões contemporâneas.

A constituição do cidadão democrático é um dilema social, é o incentivo de uma sociedade ao desenvolvimento do senso crítico de sujeitos que, posteriormente, conscientes de seu papel social, questionarão esta própria sociedade. E este dilema ultrapassa a questão política e chega à pedagogia, considerando que a formação que tem como finalidade a cidadania e o exercício da cidadania implica a formação de um sujeito pedagógico:

A construção do sujeito pedagógico é um problema conceptual central, um dilema da democracia. De uma forma simples: a democracia exige um processo de participação no qual todos sejam considerados iguais. A

educação envolve, porém, um processo através do qual os membros ‘imaturos’ da sociedade são levados a identificar-se com os princípios e as formas de vida dos membros ‘maduros’ (MORROW; TORRES, 1998, p.147).

Em outras palavras o aluno, que não é vazio, é ensinado pelo professor, que não é neutro, o que cria a discussão em torno da democracia da educação.

A convergência das idéias de Freire e Habermas pode ser facilmente percebida, dois estudiosos dos desdobramentos da comunicação nos tempos modernos e na educação. Ao mesmo tempo, evidencia-se a grande capacidade comum a Habermas e Freire de visualizar o futuro próximo. Ambos já previam, em seus primeiros apontamentos sobre a temática do agir comunicativo – hoje amplamente revisitados e complementados – preocupações como a necessidade de criar mecanismos de integração entre o mundo real do jovem e sua escola, uma vez que eles se mostram cada dia mais distantes.

Por estas características estes dois autores foram selecionados para referendar esta pesquisa, que pretende compreender a amplitude da inserção dos projetos de educação para as mídias nos processos educacionais brasileiros destinados aos jovens, e seus resultados. Uma vez sedimentada no sistema educacional, a comunicação pode possibilitar novas perspectivas ao Ensino Médio no Brasil, e ao relacionamento do jovem com sua escola.

1.5 OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO

Como dito anteriormente, desde o surgimento da primeira mídia escrita em escala, um meio de comunicação que surge, seja qual for, interfere nos valores da sociedade e na forma de vida das comunidades. Mídias trazem, junto com uma nova forma de comunicar, uma nova questão que estimula a busca pela informação, e a educação precisa acompanhar este fenômeno. Não é mais possível, nos dias de hoje, dissociarmos os processos comunicativos da construção de saberes.

Considerando esta irreversibilidade da participação das mídias nas sociedades modernas, nos confrontamos com o que parece ser um desafio da contemporaneidade: como conciliar a instituição escola, que traz consigo a família, enquanto detentora do saber legitimado, e a mídia, uma força de conhecimento em tempo real, que nem sempre vem de encontro ao saber legitimado pela escola. De acordo com Baccega (2011, p.31), “as tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos

tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização”, e este fato já é comprovado. Seria possível então a comunhão entre o saber já canonizado da educação e o conhecimento em movimento da comunicação se realizando sem prejuízo de nenhuma delas?

Habitualmente tende-se a considerar os campos de conhecimento da educação e da comunicação como distantes, distintos e independentes, mas, como temos visto neste trabalho, ambos lidam com as interações entre as pessoas. E são mediados por agentes especializados para aprimorar estas relações sociais. Educadores e comunicadores buscam, de forma geral, ampliar os saberes já construídos e melhorar as relações interpessoais e intrapessoais, fortalecendo o estado de direito e mantendo a coesão do tecido social, o que nos leva a crer que estas atividades a princípio distintas funcionam de forma convergente.

Nesse campo se constroem sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas. Tudo isso ocorre num processo dialógico de interação com a sociedade, lugar da práxis que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança (BACCEGA, 2011, p.31).

Nas últimas décadas, a presença da mídia na sociedade começou a tratar como públicos assuntos que outrora pertenciam ao âmbito familiar, o que passou a preocupar educadores que propuseram a promoção de programas educativos. Essa busca da sociedade para que a interferência da mídia na vida cotidiana se tornasse completamente instrutiva não surtiu o efeito desejado, resultando numa comunicação sem suas características de integração e interatividade. As propostas educativas ficaram em segundo plano, sendo relegadas a apoio escolar, faltando ainda um elo de ligação entre educação e comunicação em sala de aula.

A educação e a comunicação muitas vezes se tornam conceitos abstratos quando em debate, que acabam se respondendo em ecos, e devemos nos policiar para evitar este tipo de debate vazio. Partindo do pressuposto que educação e comunicação não se fazem de forma distinta, podemos entender uma intersecção entre elas. O diálogo sobre este ponto de encontro entre os conceitos deve partir, segundo Soares (2011, p.17) de duas premissas: que “[...] a educação só é possível enquanto “ação comunicativa”, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano”, e que “[...] toda comunicação - enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos - é, em si, uma “ação educativa” (SOARES, 2011, p.17).

Faz-se então cada vez mais necessária uma discussão concreta e coerente sobre como agir na intersecção destes campos na prática, trazendo à realidade as teorias já discutidas sobre as implicações da comunicação na educação e vice-versa.

1.5.1 As relações comunicacionais na educação

O ato educativo se justifica pela proposta de formação do ser humano. Não há escola ou educação se excetuarmos as pessoas do processo. Sendo assim, o ato educativo é feito por e para seres humanos, que precisam se comunicar para viabilizar este processo, e também para evitar que ele seja entrecortado pela violência física ou intelectual.

En todo acto educativo hay seres humanos, sea en la interacción directa o a través de mediaciones discursivas e instrumentales. Y en toda relación son posibles la violencia, la humillación, la burla, el maltrato, en suma; o bien el interaprendizaje, el reconocimiento de las diferencias, la cooperación, la amistad, el encuentro, en suma (CASTILLO, 2011, p.22).

O ato comunicativo, por sua vez, se justifica pela necessidade do homem de trocar experiências e viver em sociedade. Os atos educativo e comunicativo são complementares, independentemente do contexto escolar.

Visto de um panorama diferente, não mais do ato educativo e do ato comunicativo, mas das engrenagens da educação e da comunicação em nossa sociedade, não há como dissociar os dois campos: quem ensina comunica e quem comunica ensina.

Insistimos: el hecho educativo es profundo, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación, hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro (CASTILLO, 2011, p.39).

Há que se considerar, todavia, que o compasso de trabalho destas engrenagens pode ser avaliado por diversos prismas, e que nem sempre resulta na possibilidade de diálogo na escola. No Brasil, atualmente, temos diversos exemplos de instituições escolares que promovem projetos de educação/comunicação que se distanciam do conceito de educação para as mídias, em que os alunos não têm voz ativa. Castillo (2011) indica possibilidades distintas de arranjos da comunicação na educação, cada uma delas com caminhos e finalidades específicas, mas todas podendo ser encontradas em escolas atualmente.

A comunicação como controle é a primeira possibilidade de arranjo entre as duas vertentes, educacional e comunicativa. O professor do modelo tradicional de educação reforça esta possibilidade, com a comunicação unilateral e vertical dentro da escola: professores falam e alunos escutam e aprendem.

O professor-ator representa a segunda possibilidade de integração entre comunicação e educação. Continuamos nos referindo a uma situação onde a comunicação é unilateral e vertical, porém agora com o professor como *showman*, que por meio de impostação vocal, recursos de som, imagem, ilustração e conhecimentos prévios, conduz a aula e prende a atenção dos alunos, que aprendem seus ensinamentos. Nesta segunda proposta já existe a participação mínima do recurso de mídia, como suporte ao professor que é o centro da aula e do saber.

A terceira possibilidade de comunicação na educação é o professor-tecnólogo, que ciente das mudanças tecnológicas do mundo que o cerca as traz para a escola. Este, entretanto, é também um modelo de educação unilateral, tendo apenas a fonte da sapiência compartilhada – ainda que em escala muito pequena – entre a comunicação de massa e o próprio professor. Inserindo os produtos da comunicação massiva na sala de aula, e atrelando-os de alguma forma aos conteúdos formais pré-estabelecidos, o professor-tecnólogo entende que está modernizando suas aulas. Mas a comunicação de fato ainda não se estabelece, porque não há espaço para que os alunos se expressem em nenhum momento.

O quarto arranjo da comunicação na escola, e talvez o mais controverso, é o do professor adepto aos recursos audiovisuais. O fato de permitir a entrada dos recursos midiáticos na escola não garante à educação um compromisso real com a comunicação. O uso dos recursos de mídia na escola sem a interação entre alunos, professores e mundo é apenas a troca dos antigos recursos ilustrativos das aulas, como maquetes e retroprojetores, por equipamentos mais modernos, como lousas interativas com conexão à internet.

No Brasil, em busca da modernização, diversas instituições escolares hoje apresentam esta educação dos recursos audiovisuais, e muitos equipamentos foram adquiridos em nome de uma nova educação diferenciada. Estes equipamentos estão sendo sub-utilizados, principalmente computadores e estúdios de gravação, aos quais os alunos têm acesso apenas para ilustrar conteúdos de aulas formais.

La apuesta a la transformación de la enseñanza por esos medios significó todo un acto de fe y, sobre todo, una inversión muy elevada. Conocemos el destino de tanto gasto: la educación no cambió y los equipos recibieron un

uso precario, o bien, discontinuado. La compra no vino acompañada de una capacitación para sacarle al medio el mayor provecho (CASTILLO, 2011, p.36).

Para que a comunicação realmente aconteça no ambiente escolar, surgem as figuras do professor e da escola integrados, que entendem as interconexões de rede que permeiam a sociedade, e as quais, na maior parte das vezes, os jovens já dominam.

Esta educação que aceita o ciberespaço, ou o espaço virtual, suscita a possibilidade de que o aluno se expresse, crie, e se aproprie do mundo. Nesse contexto de rede, onde o conhecimento é construído, os recursos midiáticos como o próprio computador são utilizados por todos os participantes do processo educativo, alunos e professores, e acontece a educação para as mídias.

O uso de equipamentos tecnológicos passa a ser aprendido pelo aluno além do seu produto final, dando a ele a possibilidade de exercitar sua comunicação. Castillo (2011, p.37) ressalta que este formato de comunicação na educação tem o “intento de horizontalizar las interacciones, de romper el esquema privilegiado para dar lugar a la palabra y la relación de todos con todos”. Ao permitir que o aluno deixe de ser apenas receptor e tome postura de emissor também, o professor possibilita a comunicação horizontal, e, em casos avançados, a comunicação multifacetada, todos-todos.

1.6 CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO

A aceitação e o envolvimento de uma escola por uma sociedade se pauta na transmissão dos saberes fundamentais, e, considerando a evolução dos saberes, a escola precisa vivenciar as novas formas de aquisição de saber propostas pelas mídias para manter sua legitimidade.

Se assim não fosse, não se garantiria o entendimento entre os sujeitos, pois ele exige uma memória comum, e a memória comum é resultado do processo sociocultural no qual os sujeitos vivem. Os sentidos sociais fundam esse lugar de construção/reconstrução das opções de caminho da sociedade. Este processo comunicação/educação merece o lugar de segmento prioritário das teorizações e das pesquisas no campo da comunicação, pois permite que se leve em conta, sobretudo, o papel da mídia na configuração da cultura (BACCEGA, 2011, p.32).

A proposta de educar para as mídias integra, dentro do processo educativo, as questões de comunicação e conhecimento advindos da mídia. Levando em conta que, de acordo com

Baccega (2011, p.33) “os sentidos sociais, configurados e reconfigurados na práxis, tem na comunicação/educação o lócus privilegiado de sua instituição”, a proposta de levar a comunicação para a escola de forma organizada se faz necessária para que se legitime novamente a educação que se afastou da realidade.

Há, porém, que se atentar ao fato de que é próprio da educação tradicional a tentativa de disciplinar e tornar os signos monossêmicos, de única interpretação – que passa a ser a correta. Em comunicação não há esta possibilidade de distinção arbitrária de significados aos signos, ao menos não em uma comunicação democrática, sendo necessária a manutenção de flexibilidade polissêmica.

Para a viabilização de programas de educação para as mídias, que atuem no espaço que se formou entre a educação e a comunicação, Baccega (2011) elenca desafios a serem vencidos, a fim de que educação e comunicação se tornem conceitos complementares na escola do século XXI.

O primeiro desafio consiste em teorizar este novo campo que se forma entre educação e comunicação, prática que já vem sendo amplamente exercitada em nosso país. É necessário “enfrentar a complexidade da construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes” (BACCEGA, 2011, p.33). Linhas de pesquisa de pós-graduação e grupos de estudo já se dedicam exclusivamente a esta temática.

Cabe ressaltar, todavia, que por sua modernidade e seu caráter dinâmico, as teorizações sobre educação para as mídias muitas vezes seguem caminhos diferenciados, fugindo do cerne da discussão entre educação e comunicação e se aprofundando nas questões tecnológicas, que não são prioritárias nesta discussão. Deve-se, então, cuidar para que o rigor científico direcione estas teorizações, e que elas sigam uma linha adequada, apresentando resultados esclarecedores e que proporcionem a evolução dos projetos.

As teorizações acerca da educação para as mídias também não podem se distanciar da realidade, fator preponderante para que os projetos tenham os resultados almejados de integração entre escola e sociedade. A interpretação do mundo em que vivemos, mundo em cuja construção os meios de comunicação desempenham importante papel, é um dos desafios do campo.

O segundo desafio aparece em complemento do primeiro, tratando das especificidades, como a questão tecnológica, dentro da educação para as mídias. Quando discutimos educação

não podemos fazer isto em partes isoladas, um aluno isolado do todo por exemplo. A educação é um campo de interações, e assim deve ser com a educação para as mídias. Baccega (2011) exemplifica que:

Entender que o campo comunicação/educação não se reduz a fragmentos, como, por exemplo, a eterna discussão sobre a adequação da utilização das tecnologias no âmbito escolar. Oras, o aparato tecnológico está em todas as escolas qualquer que seja o nível socioeconômico de sua clientela (BACCEGA, 2011, p.34).

Construir o campo educação/comunicação como objeto científico é o terceiro desafio, e possivelmente um dos mais complexos deles. Neste sentido, mais uma vez a própria característica do campo de adaptação às diferentes realidades onde a mídia adentra a escola pode dificultar a definição com precisão do objeto desta teoria. “A presença dos meios é dinâmica: percorre do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao particular, ao genérico, entrelaçando-os, num movimento permanente de ir e vir. E enlaçando-nos” (BACCEGA, 2011, p.35).

As relações do campo com os diversos meios devem ser pontuadas para que também a identidade dos educadores neste processo seja considerada, pois tem ligação direta com a realidade construída e divulgada por eles.

O quarto desafio reside em compreender o quão amplo física, social e historicamente este campo pode se tornar. “Jovens e velhos, filhos e pais habitam o mesmo imaginário, usufruem dos mesmos bens simbólicos, o que reconfigura a noção de respeito entre eles. (BACCEGA, 2011, p.36). A intersecção da educação e da comunicação só pode ser estudada por um prisma multi, inter e transdisciplinar, por ser um campo autônomo pleno nestas características.

A mediação do processo de educação para as mídias tem papel fundamental em seu funcionamento, e a atenção a esta vertente se constitui no quinto desafio. Estamos imersos numa realidade com a qual contribuimos durante todo o tempo, produzindo, modificando e reproduzindo, e esta imersão deve ser avaliada de forma crítica pelo pesquisador, porque é uma realidade mediada. Baccega (2011) retoma Paulo Freire e considera que “o “estar no mundo e com o mundo” inclui, obrigatoriamente, hoje, levar em consideração, no conceito de mundo, a mediação, a possibilidade de leitura do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação” (BACCEGA, 2011, p.36).

A questão da compreensão da cultura como um todo diverso, que é composto de diversas linguagens e sentidos, é o sexto desafio proposto. Nesta preocupação devem estar

incluídas as questões materiais que proporcionam a aquisição e/ou o contato com esta cultura, nem sempre de acesso público e generalizado.

Compreender por que a realidade contemporânea exige que o conceito de campo cultural seja mais inclusivo, ou seja, que nele esteja um conjunto de relações sociais que incluem autores, instituições e empresas, públicas ou privadas, que se voltam para a produção e circulação de bens simbólicos (BACCEGA, 2011, p.37).

O sétimo desafio diz respeito à compreensão do tempo na contemporaneidade. Hoje já não podemos medir o tempo nem o espaço como outrora, tudo é mais rápido, mais próximo e mais dinâmico. As mídias se adaptam ao tempo com facilidade, e quanto mais rápidos e constantes os processos, mais as mídias se tornarão assim também. “As mídias, quer sejam as tradicionais, quer as novas e novíssimas, tanto pagas quanto gratuitas, demandam tempo para sua fruição” (BACCEGA, 2011, p.37).

Este tempo demandado para a compreensão e interiorização das mensagens da mídia é que se altera diariamente. Ainda que minutos e segundos continuem tendo a mesma duração, nossa percepção do tempo se altera devido a diferença na concepção de espaços e distâncias: o tempo de um e-mail não é o tempo de uma carta, e o tempo de uma mensagem de texto já não é mais o tempo de um e-mail. Devido aos meios de comunicação e à própria mídia, todas as situações, hoje, são relativamente rápidas, e todos os lugares relativamente próximos - uma questão central quando se trabalha com educação para as mídias.

O mundo no qual vivemos é editado pela mídia, como já apontado. Porém, a um certo tempo, é necessário ir do mundo editado à construção do mundo, para que seja possível compreender sua edição. Este é o oitavo desafio do campo educação/comunicação, levar o aluno a interiorizar a edição do mundo para poder reagir a ela, formatando seu senso crítico sobre o mundo em que vive.

Eis o desafio básico da reflexão sobre o campo comunicação/educação: o mundo é editado e assim ele chega a todos nós; sua edição obedece a interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos. Editar é construir uma realidade outra, sempre respeitando a cultura da qual provém essa realidade, e para a qual ela voltará, ressignificada (BACCEGA, 2011, p.38).

O nono desafio diz respeito à uma diversificação das fontes do saber. Assim como a integração de educação e comunicação propõe que o aluno e o professor agreguem novos saberes aos já conhecidos, construindo novos conhecimentos, a própria construção do campo como ciência deve partir desta premissa, dialogando com outros saberes a fim de condensar os fragmentos e ter a capacidade de avaliar o todo.

As informações, fragmentadas, não são suficientes para que se consiga analisar criticamente o que aparece como dado; significa uma simplificação indevida, porém não ingênua, do processo comunicacional, o qual, como diz a expressão, envolve comunicação, diálogo, entrelaçamento, interatividade. Tal reducionismo parece pretender reduzir o estudo do campo a uma disciplina (BACCEGA, 2011, p.39).

A transformação da educação para as mídias em uma disciplina anularia seu objetivo primeiro, de permitir que o aluno se comunique. A transdisciplinaridade é primordial para que se possa atuar de fato compreendendo e produzindo mídias, pois a comunicação demanda interação e relações sociais.

Levar o aluno à consciência da construção da cultura é o desafio final para que se possa falar em um campo onde educação e comunicação se fundem. A importância da comunicação na trama da cultura também deve ficar clara a este aluno, que estará tendo a oportunidade de se apropriar dos aparelhos comunicacionais para, ele mesmo, produzir cultura. Por fim, o conhecimento e a reflexão sobre as mediações que regem suas ações, numa formação crítica de pensamento.

Consideramos que compete à comunicação/educação levar os sujeitos a construir novos modos de atuação na mídia e no mundo. O campo não pode, portanto, ser confundido com atividades em sala de aula que levam os alunos apenas a reproduzir o que estão habituados a ver... (BACCEGA, 2011, p.41).

Os dez desafios apresentados por Baccega (2011) estão longe de ser de simples resolução, mas trazem a possibilidade de um trabalho diferenciado em sala de aula, que devolva à educação do jovem seu papel formador e emancipador. A partir do momento em que se identificam com sua escola, os jovens passam a desejar o conhecimento acadêmico, e se conscientizando de que podem fazer parte da construção deste conhecimento eles o tomam para si. A inserção do jovem no mundo é o que garante a ele a possibilidade de modificá-lo, reformá-lo ou revolucioná-lo.

1.7 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E PODER

A educação e a comunicação sempre foram áreas do conhecimento que despertaram grandes interesses sociais, principalmente pelo fato de terem sido, em suas origens, formas de concentração de poder. Uma vez que, nesta pesquisa, consideraremos educação e comunicação como campos enlaçados, que se desenvolvem em conjunto, é válido nos atermos a uma breve discussão sobre esta interação.

A centralização do poder é uma característica marcante de nossa sociedade, e o conhecimento, por ser também fonte de poder, segue o mesmo preceito. O saber centralizado, com proprietários e seguranças, cria novas instâncias de poder social, as escolas.

As sociedades centralizaram sempre o saber, porque o saber foi sempre fonte de poder, desde os sacerdotes egípcios aos monges medievais ou, atualmente, aos assessores dos políticos. Dos mosteiros medievais às escolas de hoje, o saber conservou esse duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, centralizado e personificado em figuras sociais determinadas (MARTIN-BARBERO, 2011, p.126).

Educação e poder sempre caminharam de mãos dadas em nossa sociedade. De acordo com Serres (2013), jamais existiu democracia do saber, nem mesmo aos que detinham o saber e portanto o poder, uma vez que o saber propriamente exigia corpos humilhados – inclusive destes que o detinham.

Além da estrutura pedagógica vertical, onde se instituiu o poder do professor frente aos alunos, da direção escolar frente ao professor, e do governo frente aos dirigentes escolares, deter o saber também instituiu poderes maiores, dos mais favorecidos, que tinham acesso à escola, sobre aqueles que não podiam ler, e depois, quando a escola se tornou de acesso público, sobre àqueles que podiam ler as letras mas não podiam ler o mundo.

Nas gerações anteriores fomos crianças transidas, obedientes ao saber. “Bem-comportados como figurinhas, desde a mais tenra idade, começávamos uma longa carreira sentadinhos, imóveis, em silêncio e alinhados em filas” (SERRES, 2013, p.47). A educação sempre legitimou o poder, até que a educação passou a ensinar a aprender.

A educação para as mídias se apoia neste pilar, da educação que se faz por si, da escola que ensina a aprender, e portanto já não pode mais cercar até onde o conhecimento do aluno poderá ir. Deixa então a escola de ter caráter de seleção intelectual e, em muitos casos, segregação social, para se tornar lugar de aprender a aprender. Histórica e socialmente esta é uma vertente perigosa para o poder, porque o controle pela (des)educação se torna muito mais difícil.

Em face desta realidade, o campo educação/comunicação tem desafios a vencer também nos setores sociais, além dos já vistos anteriormente, para que ganhe espaço e se constitua em tema científico de trabalho e estudos. E uma vez que os detentores do poder já não têm em suas mãos a decisão de permitir ou não que o conhecimento se democratize – considerado o movimento mundial – resta-lhes apenas dificultar o acesso popular a este

conhecimento, acesso este que pode ser impulsionado por iniciativas de educação para as mídias.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (MARTIN-BARBERO; COSTA, 2011, p.126).

A proposta de se educar para as mídias é antiga, novas são as propostas políticas neste sentido. Paulo Freire (2003) teria escrito, muitos anos antes de ter assumido a Secretaria Municipal de Educação da cidade, um documento para a Prefeitura Municipal de São Paulo sobre a questão da necessidade da inserção dos meios de comunicação na escola e da educação dos jovens para as mídias, mas ele mesmo admite que não foi dada importância ao documento. O assunto não é novo, nem a ameaça que ele representa aos poderes instituídos. “Por isso é que seria importante enfatizar: o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.101).

Para Freire (2003), os meios de comunicação devem ser ensinados aos jovens exatamente por sua vertente política, por serem transmissores de ideologias com as quais os jovens devem aprender a lidar:

[...] mostrando aos jovens como, realmente, por trás dessas antenas todas e voando delas, há toda uma ideologia, toda uma compreensão do mundo e da realidade, uma compreensão da beleza e da feiúra, do sexo, da raça, da classe, que corresponde à ideologia precisa de quem tem o poder, de quem está no poder. Isso está entrando, normalmente, nas casas de todo mundo. E doméstica, em grande parte (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.31).

A comunicação, por sua vez, também sempre foi instrumento de poder em nossa sociedade. O uso do aparelho midiático para os mais diversos tipos de propaganda e disseminação de notícias manipuladas não é novidade em nosso país. E, assim como a educação, o conhecimento real, livre das manipulações da mídia, era concentrado em poucos, naqueles que podiam produzir a mídia e detinham, por isso, o poder.

A proximidade do brasileiro com a mídia, principalmente a televisão e o rádio, reflexo da extensão de nosso território e do fantasma do analfabetismo real e funcional, torna imprescindível que se acompanhe as mídias para se informar dos acontecimentos do país, o que potencializa o poder da comunicação.

No caso brasileiro, as distâncias entre cidade e campo, a extensão continental do território, os problemas de escolaridade, sobretudo nos locais mais

afastados da rota costeira, fizeram com que o rádio e a televisão se tornassem, na prática, fontes quase únicas para largas camadas da população terem acesso à informação e ao entretenimento (CITELLI, 1999, p.50).

A escola e o educador que se propõem a educar para as mídias afrontam também esta forma de poder, juntamente com aquela primeira à qual nos referimos, dos detentores do saber legitimado. O aluno passa a ter, em suas mãos, duas possibilidades, o de ter o saber legitimado de forma bruta e o de produzir a mídia a partir de seus próprios critérios e interesses. Porém, para que estas possibilidades se tornem poder, é necessário que ele desenvolva senso crítico e consciência de seu papel social. A informação só se torna ferramenta de poder quando o jovem se apodera dela como patrimônio.

Quando Freire (2003) propõe a inserção dos meios de comunicação na escola não é em caráter tecnicista, e sim com o envolvimento das mídias no cotidiano escolar. Freire não distancia a capacidade técnica da política e afirma que: “Qualquer tentativa de dicotomia entre ambas é ingênua [...]. No fundo, é preciso saber a serviço de quem está essa capacidade técnica e, portanto, contra quem ela está se fazendo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.91). Freire (2003) indica, ainda, que a inserção dos meios tecnológicos na escola sem o fundamento de aprendizado das mídias se torna mais um braço do poder:

O que acontece [...] como vantagem para o poder no poder, é que, com o uso dos computadores, o poder no poder assegura a si mesmo, através da programação que ele mesmo faz, o melhor uso para a reprodução da sua própria ideologia. É muito mais fácil ao poder no poder sentir-se em paz com a transmissão ou a reprodução da sua ideologia através de uma máquina do que através do professor (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.103).

Neste sentido, o professor é o ator mais indicado para auxiliar o aluno no desenvolvimento do processo de compreensão, por isso é inegável e importantíssimo o papel do educador no processo de educação para as mídias. Mas, para desenvolver este trabalho, o próprio professor precisa também abrir mão do poder absoluto em sala de aula, e se tornar companheiro do aluno em sua caminhada.

Todo educador tem um posicionamento político, e isto deve ser respeitado. Entretanto, este posicionamento político – e não partidário – a nenhum tempo deve impedir que ele mostre aos seus alunos o caminho da autonomia de aprendizado, e desenvolva neles a capacidade crítica, ainda que isto os leve a posicionamentos políticos diferentes dos seus.

[...] reconhecendo que o educador, em não sendo neutro, é um político, a questão que se coloca é saber qual é a política dele, e qual é a coerência que ele tem entre a sua opção política e a prática pedagógica que desenvolve. Ele pode ser, por exemplo, um político reacionário, mas também pode ser um

político radicalmente democrático. E não há porque temer a palavra democrático. Mas se ele é coerente com essa opção democrática enquanto político, e, portanto, a sua prática é uma prática político-pedagógica-democrática, ele necessariamente – não escondendo a sua opção – respeita a capacidade de optar que o educando deve ter, e até estimula essa capacidade (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.106).

A escola, por sua vez, também tem seu posicionamento político e também é uma instituição detentora de poder, mas é o canal que pode levar o jovem ao caminho da descoberta de suas capacidades frente às questões levantadas. E, de acordo com Freire (2003), o que a sociedade demanda é “[...] uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação [...]” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.37).

O que se espera da escola não é que ela conserte as mídias ou todas as manipulações que ela transmite, é apenas que ela não tenha medo destas mídias, que ela as traga para dentro de seus portões para um convívio mais inteligente.

A educação não é neutra, tampouco a comunicação. São dois instrumentos de poder, mas que hoje podem estar ao alcance de todos. O papel da escola e do educador que se propõe a educar para as mídias, frente à não neutralidade destes campos, é proporcionar ao aluno o real conhecimento que se deve adquirir na escola, e do qual advém a construção de todos os outros: entender sua vida e sua história, aprender a ler o seu mundo.

2. O JOVEM E A ESCOLA NO SÉCULO XXI

Os esforços para tornar a escola mais interessante para o jovem, inserindo atividades que despertem seu interesse e promovam sua integração ao processo educativo, são visíveis em todo o mundo, principalmente nos países em que se observam taxas elevadas de evasão do Ensino Médio, como os 24,3% apontados no Brasil pelo último relatório do PNUD (2013). A escola para o jovem, numa esfera muito mais ampla que a voltada para as crianças, precisa ser dinâmica e, certamente, criar possibilidades para que ele se sinta respeitado em suas formas de expressão.

Mudanças culturais ocorridas nos últimos séculos, que originaram as sociedades contemporâneas, despertaram também a necessidade de se estabelecer relações de comunicação mais eficientes, que integrem as pessoas independentemente da distância física. O jovem que ingressa no Ensino Médio atualmente tem um perfil muito diferente daquele que ingressava neste nível de ensino há meio século, que tinha poucas possibilidades de ter contato com a informação em tempo real e de se comunicar de forma virtual, tendo suas relações mais limitadas por distâncias geográficas. O estudante de Ensino Médio do século XXI domina a sua comunicação de forma autônoma e contorna as dificuldades impostas pela distância por meio de tecnologia. Suas expectativas da educação e suas necessidades de comunicação são diferentes do que os professores conhecem tradicionalmente. A bagagem cultural deste jovem é rica e integrada com a cultura mundial, considerando que, quando ingressam no Ensino Médio, em realidades como a da cidade de São Paulo, já estão conectados com todo o planeta.

A educação e a comunicação devem ser consideradas como forças complementares na formação do jovem que cursa o Ensino Médio, uma vez que é no comunicar-se que reside a possibilidade de reconhecimento social deste estudante. A educação para as mídias, intermediando a educação e as janelas que o jovem encontra para se comunicar, pode ser então considerada uma alternativa de grande valia para a aproximação entre o aluno do Ensino Médio e sua escola, deixando esta última o papel de instituição estática de acúmulo de informação pelo de pólo de construção de conhecimento e criação de canais com o mundo que a entorna.

Entretanto, ainda que alguns panoramas apresentados neste capítulo façam referência ao Brasil como um todo, e aos comportamentos dos jovens independentemente de suas

localidades de residência, há de se considerar que o Brasil é um país de países, de extensão geográfica tão grande quanto cultural. E ainda que seja uma Nação de muitas riquezas naturais, apresentamos uma distribuição de renda desigual. Desigualdade esta que fica evidenciada na comparação entre os estados que se encontram nas regiões Sul e Sudeste e os localizados na região Nordeste. Lima (2011, p.41) cita Dom Helder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, para ilustrar esta realidade: “Em nossa região [nordeste] convivem, lado a lado, o século XXI e o século XII; a era da eletrônica e da cibernética e o feudalismo”.

De acordo com dados de pesquisas do IBGE, a educação de nível médio no Brasil não pode ser caracterizada como um todo nem por faixa etária e nem por estrutura escolar, considerando que ainda existem localidades brasileiras onde sequer luz elétrica e água encanada são realidades, quiçá computadores nas escolas. Para ilustrar esta situação aponto o dado trazido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), que documentam, neste nível de ensino, no Nordeste, uma taxa de escolaridade líquida de apenas 39,1%.

Devido a esta grande variedade de característica socioeconômicas e culturais apresentadas pelos habitantes das diversas regiões do Brasil, não é possível caracterizar uma escola de Ensino Médio único para o país. Considerado este quadro geral, este estudo faz referência direta ao comportamento e hábito de jovens paulistanos, que cursam o Ensino Médio em escolas da cidade de São Paulo/SP. Estes jovens e escolas estão imersos em uma realidade diferenciada de outras localidades do Brasil, numa metrópole com alto índice de crescimento e desenvolvimento econômico, e os indicadores apresentados por eles somente podem ser considerados em nível de igualdade se comparados aos de jovens residentes de localidades com características socioeconômicas próximas às da capital paulista.

2.1 O JOVEM DO SÉCULO XXI

Eles não pensam como seus pais, não entendem como as gerações anteriores e sintetizam de uma forma completamente nova para a academia. O que os jovens de hoje esperam da escola? Quais expectativas nutrem sobre a educação?

O jovem urbano do século XXI constitui um aluno nunca visto antes pela escola, um estudante que tem pouco contato com a natureza e muito com a tecnologia, que é ávido por

aprender o mundo ao mesmo tempo em que rejeita as ciências tradicionais que se afastam de sua realidade. O jovem de hoje é um indivíduo plural.

Enquanto as gerações anteriores assistiam às aulas em salas ou auditórios universitários homogêneos culturalmente, eles estudam em uma coletividade em que agora convivem várias religiões, línguas, origens e costumes. Para eles e para os professores, o multiculturalismo é a regra (SERRES, 2013, p.16).

O estudante do colegial de outrora, que buscava na educação média a base para o trabalho (a fim de iniciar a vida adulta e constituir família), diferencia-se muito do aluno do Ensino Médio de hoje. De acordo com o pesquisador Michel Serres (2013), hoje este jovem tem um comportamento e um corpo diferentes, e nenhum adulto soube inspirar-lhes uma moral adequada. Ao se referir a uma moral adequada, traçamos um paralelo com as questões cívicas da história: como pode um jovem que nunca experimentou a urgência vital de uma moral entender a guerra, ou os movimentos ativistas?

A máxima de que é necessário se conhecer alguém para que se possa ensinar-lhe qualquer coisa se aplica à relação da escola com o jovem de hoje. Este aluno adaptado à modernidade, que entende as mídias como recursos de comunicação diária e tem plena capacidade cognitiva de operá-los, não aceita que a escola continue deixando a tecnologia presa a alguns espaços e aulas, e tratando os meios de comunicação como fatores externos à comunidade escolar.

Para este jovem a comunicação nas relações faz parte da realidade, seja por meio do vídeo e da televisão, do som e do rádio, do celular digitando mensagens com os polegares. Cabe então à escola abrir as portas a este mundo, a esta situação criada pelos próprios adultos e que, em muitas sociedades, saiu de controle. De acordo com Serres (2013), foram os adultos que transformaram a sociedade do espetáculo em sociedade pedagógica, e que implementaram intensamente a mídia no cotidiano das crianças, agora jovens, sem os devidos esclarecimentos. E a concorrência esmagadora e inculta acabou por ofuscar a escola, tornando-a cada vez mais ultrapassada.

[...] então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados (SERRES, 2013, p.19).

A ruptura entre o jovem que vive no século XXI e a escola que ainda tentamos lhe impor, mas que em parte ainda se embasa nos modelos das gerações anteriores, está muito além do uso da tecnologia dentro de seus portões. O centro da discussão é a nova compreensão que o jovem tem do mundo, principalmente no que rege as distâncias entre o concreto e o possível. O espaço métrico onde vivia a escola de ontem não faz sentido ao jovem que vive no espaço topológico de aproximações, que tem consciência de que o mundo está conectado por uma rede que pode levá-lo em segundos ao conhecimento de outras nações e civilizações.

O ser e o saber da escola para o jovem devem respeitar esse ser humano diferente, que nasceu no breve espaço de tempo que nos separa dos anos 1970, ainda que muitas sociedades ainda não tenham se dado conta de que se tratam de novos tipos de inteligência. Esses jovens tem uma expectativa de vida diferente e “não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço” (SERRES, 2013, p.20).

Frente a estes fatos, torna-se claro que o jovem do século XXI não está disposto a memorizar ou decorar textos e longas respostas para as provas. Este tipo de educação não se adapta ao seu mundo, onde estas respostas estão à disposição sem que seja necessário o desgaste de memorizá-las. O importante para este estudante é conhecer aonde o conhecimento pode ser encontrado: pode ser útil saber em qual volume da enciclopédia está o verbete, mas não é plausível para ele ter de decorar suas definições.

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (BRASIL, 2000, p.14).

O ato de pensar, para o jovem de hoje, pode ser realizado de forma sincronizada entre sua cabeça e o computador ou a filmadora, o racional suportado pela máquina, e nesse espaço por onde o pensamento transita reside “[...]a nova genialidade, a inteligência inventiva, a autêntica subjetividade cognitiva. A originalidade de nossa jovem se refugia nesse vazio translúcido, sob a agradável brisa” (SERRES, 2013, p.38).

Atualmente o jovem tem voz ativa, mas nem sempre dentro de sua escola ou nas páginas dos jornais. Ele adquiriu este espaço virtualmente, em blogs, redes sociais, *web* TVs e rádios *online*. No virtual se reproduzem as mídias do real, as relações do real. Seriam ainda o virtual e o real apartados, ou seria o virtual a expressão mais real do jovem? Serres (2013)

defende que a agitação comercial ensurdece e anestesia as vozes reais, os blogs e as redes sociais, cujo número chega a totais comparáveis à população do planeta, e afirma que, pela primeira vez na nossa história, todas as vozes podem ser ouvidas.

Todo mundo quer falar, todo mundo comunica com todo mundo, por redes inumeráveis. Esse tecido de vozes se combina com o da internet; os dois soam em fase. A nova democracia do saber, já presente nos locais em que se esgota a velha pedagogia e se busca a nova, com tanta sinceridade quanta dificuldade, corresponde, pela política geral, um democracia em formação que, amanhã, haverá de se impor (SERRES, 2013, p.70).

A ocupação do espaço público é vista, pelo jovem, como ferramenta de articulação e contestação social. E o mundo virtual é um espaço público ocupado pelo jovem com autonomia, uma vez que é o único espaço público sobre o qual ele pode ter domínio sem a interferência direta dos adultos, ainda que haja supervisão em alguma escala. E dos momentos coletivos surgem as atitudes individuais que fazem da juventude do século XXI única em sua forma de expressão.

O jovem se torna cada dia mais anônimo, e assim mais livre de julgamentos. Entretanto, com anônimo não se subentenda genérico, e sim livre para mostrar sua voz sem nome, sem temer represálias. O jovem ainda se faz único, bem como suas ideias e colocações. Anônimo mas individualizado, caracterizando a era em que a multidão anônima muitas vezes se sobrepõe à elite.

2.1.1 Quem é o jovem estudante do Ensino Médio?

O Ensino Médio é uma fase estratégica do sistema escolar. Não apenas por representar a lacuna entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, mas por ser o momento de definição do adolescente. O jovem aluno do Ensino Médio, que tem entre 15 e 18 anos de idade em média, é peça chave na construção da sociedade do amanhã: “esta etapa do ensino é a fase da plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e a dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade” (NOSELLA, 2011, p.1062).

É considerado jovem no Brasil, de acordo com a Lei nº 11.129 de 2005, todo cidadão com idade entre 15 e 29. O Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852 de 2013, também determina a idade do jovem entre 15 e 29 anos, e consolida, entre outras disposições, o direito dos jovens

brasileiros à educação, além de abordar, com ênfase, na seção VIII, o direito do jovem à comunicação e à liberdade de expressão.

Entretanto, a faixa etária do jovem que cursa o Ensino Médio regular é de 15 a 17/18 anos, que ainda compreende a adolescência. Portanto, o comportamento do jovem ao qual este estudo faz referência é do adolescente de 15 a 17/18 anos, que ainda que conclua o Ensino Médio com a idade um pouco mais avançada (entre 19 e 20 anos), da mesma forma que os colegas que concluem esta etapa de ensino um ano ou dois mais novos, cursaram a maior parte da escola de nível médio durante a adolescência. A terminologia jovem foi adotada durante toda esta pesquisa, a fim de que se caracterizassem todos os aspectos que contemplam a juventude, mas centrada na faixa etária de 15 a 18 anos de idade.

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (Brasil, 1996). Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2002, p.155).

Biologicamente, estudantes de Ensino Médio são, em sua grande maioria, adolescentes. Embora muitas vezes tenham reações desconcertantes e maduras como os adultos, adolescentes são adolescentes. E assim como são capazes de ter atitudes sábias como se já fossem adultos, adolescentes muitas vezes também são autores de ações infantis e imaturas, o que não faz deles crianças. A adolescência é um período de desafios e turbulências. Entender o jovem estudante do Ensino Médio como um adolescente em busca da solidificação de sua personalidade e da adaptação à sociedade em que vive são primordiais para uma escola da qual este jovem se sinta pertencente.

Junto com as mudanças corporais que podem ser muito marcantes, os adolescentes se defrontam com o aumento da independência e a crescente autodescoberta. [...] Entretanto, ao contrário da opinião pública, a maioria dos adolescentes consegue atravessar essa fase de um modo socialmente responsável, aprendendo competências novas e novos papéis ao longo do caminho até a idade adulta (STRASBURGER; WILSON; JORDAN, 2011, p.35).

Mais do que um elo entre os ensinos Fundamental e Superior, Nosella (2011) destaca que o Ensino Médio deve ser considerado como a pedra angular da curva que representa o

sistema de ensino como um todo. Assim como a adolescência deve ser vista pela escola como momento de definições de valores e conceitos do ser humano, e não apenas como um elo entre a infância e a vida adulta.

Pesquisas sugerem que, muito frequentemente, a juventude é entendida como uma condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta (Dayrell, 2003). Com isso, nega-se a importância das ações de seu presente, produzindo-se um entendimento de que sua educação deva ser pensada com base no “vir a ser”. Reduzem-se, assim, as possibilidades de se fazer da escola um espaço de formação para a vida hoje vivida, o que pode acabar relegando-a a uma obrigação enfadonha (BRASIL, 2002, p.155).

O jovem estudante de Ensino Médio tem em si muitas aspirações e sonhos, ao mesmo tempo em que experimenta novas emoções com as quais está aprendendo a lidar. Esta fase do ensino abrange aprendizagens muito mais amplas que as acadêmicas, entre elas a descoberta do mundo dos adultos. Um dos principais desafios enfrentados pelos jovens nesta faixa etária é a formação da identidade, e de acordo com Strasburger, Wilson e Jordan (2011), é durante a adolescência que surgem os questionamentos sobre semelhanças e diferenças dos jovens em relação aos seus pais. “Este senso emergente de si mesmo é frágil e maleável quando os adolescentes “experimentam” aparências e comportamentos diferentes” (STRASBURGER; WILSON; JORDAN, 2011, p.35). Este desafio que o adolescente enfrenta, de ter de se adequar diariamente a uma realidade que está adentrando, deve fazer parte da escola que é pensada para ele, e devem ser respeitados os tempos necessários para que ele mesmo faça suas construções de identidade.

Infelizmente, principalmente nas comunidades urbanas mais carentes, como as periferias do município de São Paulo, os adolescentes matriculados nas escolas médias nem sempre têm este tempo necessário para a adaptação à juventude respeitado. “Todos passam pela puberdade, embora nem a todos seja dado o direito de vivenciar a adolescência, durante a qual o jovem, por meio de experiências orientadas, se define moral, intelectual e socialmente” (NOSELLA, 2011, p.1060). A adolescência é uma fase de desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade.

Este aspecto do tempo à juventude negado a muitos estudantes é evidenciado também nos PCNEM+ (2002), como uma constatação de um problema social que interfere diretamente na qualidade e identidade do Ensino Médio. Para os jovens que já tem o trabalho como parte das preocupações cotidianas, a juventude não tem a identidade de tempo de liberdade.

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (Sposito, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes (BRASIL, 2002, p.155).

O desrespeito ao tempo do jovem estudante, visto predominantemente nas comunidades periféricas em que o ingresso no mercado de trabalho urge, é conseqüência também de um Ensino Fundamental insuficiente, que precisa ser retomado rapidamente durante o Ensino Médio para garantir a entrada no Ensino Superior, ainda que em instituições de baixo padrão. Nosella (2011, p.1061) dimensiona que “quando aos jovens foi negada a aprendizagem dos hábitos e habilidades intelectuais próprias do ensino fundamental, no ensino médio torna-se extremamente difícil a recuperação e o caminho para a autonomia e criatividade estará gravemente prejudicado”.

Mas, ainda que esta seja uma situação mais freqüente em escolas de comunidades carentes, existem escolas de altíssimo padrão que cobram dos adolescentes que cursam o Ensino Médio definições muito rápidas de seu futuro, como a opção por cursos em áreas humanas, exatas ou biológicas desde o primeiro ano da escola de nível médio. Ainda que diferente, este também é um desrespeito ao tempo de crescimento dos jovens estudantes.

Uma vez que o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, experimentando a desvinculação da dependência mecânica dos adultos, esta é uma fase, como indica Nosella (2011), de desenvolvimento da responsabilidade individual, da criatividade na elaboração de sua maneira de aprender, da tentativa para resolver as dúvidas e os problemas sozinho, mesmo que frequentemente não consiga.

Incluem-se nesta fase de descobertas aquelas que exigem do jovem um posicionamento frente à sociedade e ao grupo de amigos, para que respeitem seu tempo e suas decisões, como o uso de álcool e drogas e a iniciação sexual. “O tempo que estão longe dos pais possibilita aos adolescentes oportunidades de tomarem decisões independentes. E também pode permitir a experimentação de uma variedade de comportamentos, alguns dos quais não muito saudáveis” (STRASBURGER; WILSON; JORDAN, 2011, p.35). Este distanciamento da autoridade paterna que os jovens estudantes do Ensino Médio experimentam pode ser conduzido pelos professores de uma forma delicada e mutuamente compreensiva, principalmente com a permissão da escola para que o aluno traga seu mundo consigo para dentro de seus muros. Ou pode ser reprimido pela escola, despertando a

violência e a rebeldia dos adolescentes, que via de regra se traduz em mau desempenho escolar e afastamento da escola.

A importância dos pares para este adolescente também não deve ser deixada de lado. Durante os anos em que cursa o Ensino Médio, o jovem passa grande parte do tempo com os amigos, em grupos formados por afinidades – por músicas, por jogos, por atividades esportivas. “Em média, os adolescentes passam até um terço do seu tempo acordados com os amigos” (STRASBURGER; WILSON; JORDAN, 2011, p.37). A escola para este jovem precisa comportar estes grupos com escolhas tão diversas, mantendo a ordem escolar de forma não agressiva. Entendamos como não agressiva uma forma sem violência para com o jovem, seja esta violência física, intelectual ou comportamental. As opções do adolescente devem ser respeitadas no ambiente escolar se este for considerado sujeito de sua educação.

E desta fase de mudanças, que vive o jovem estudante, deve partir o princípio pedagógico do Ensino Médio. Considerando que a adolescência é uma fase de crescimento, com características marcantes de mudanças comportamentais e sentimentais, cabe à escola de nível médio considerar que seu aluno é um sujeito em busca da aprendizagem autônoma, e auxiliá-lo neste caminho.

O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma (NOSELLA, 2011, p.1053).

Auxiliar os adolescentes a descobrir sua identidade profunda é tarefa da educação escolar média, o que de acordo com Nosella (2011) resultaria no oferecimento de uma educação onilateral. Isto entendendo-se como formação onilateral o domínio de algo com excelência, em sintonia com o próprio talento, enquanto pode ter acesso e compreender os bens culturais produzidos pela civilização contemporânea.

Por fim, é importante ressaltar que o jovem ao qual este estudo faz menção é aquele que frequenta a escola urbana de nível médio no século XXI. Ainda que muitas vezes esta escola tenha um formato que siga padrões dos séculos XIX ou XX. A escola de Ensino Médio pensada para o jovem do século XXI tem de ter significação real. “Os adolescentes são ainda mais perspicazes nessa dimensão, julgando o conteúdo como realista se ele for provável de acontecer na vida real” (STRASBURGER; WILSON; JORDAN, 2011, p.47). E o movimento em direção ao pensamento probabilístico é característico deste adolescente.

Em outras palavras, este aluno busca significados em sua educação de acordo com sua realidade, e a escola destinada a ele precisa agregar os valores da contemporaneidade para que possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento. E o jovem estudante do Ensino Médio do século XXI que reside em metrópoles como São Paulo é conectado com o mundo, tem acesso às diversas mídias desde o Ensino Fundamental (quando não desde a Educação Infantil), e sabe o que está acontecendo em seu entorno independentemente dos adultos lhe fornecerem esta informação. Sendo assim, a escola de nível médio destinada a esta população precisa estar em sintonia com tudo o que acontece do lado de fora de suas salas de aula, considerando que seus alunos o estão, a despeito de sua mediação.

2.2 A RELAÇÃO DO JOVEM COM A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

O saber no século XXI, ainda que distribuído, continua objetivado. Cada aluno se sente mais atraído por algumas arestas do saber, como é natural da diversidade humana. A negação da concentração dos saberes não os torna menos objetivos, não descaracteriza suas origens. O reagrupamento destes saberes distribuídos, ainda que estejamos vivendo numa sociedade de proximidades imediatas, se faz por meio dos aparatos tecnológicos, da rede midiática. Serres (2013) defende que não faltam a estes jovens alunos funções cognitivas que permitam a assimilação do saber distribuído, transformando estas funções com os aparatos e por meio deles.

Reinventar a educação em alguns pontos críticos se faz necessário se quisermos trazer de volta para a escola de nível médio o interesse deste jovem, transformador por convicção. “É preciso mudar de razão. O único ato intelectual autêntico é a invenção” (SERRES, 2013, p.54). O que o jovem aprende é uma descoberta, e ainda que seja algum fato já comprovado e sabido pelos adultos, é uma “redescoberta” para ele. Colocar estes alunos fisicamente dentro das salas de aula do Ensino Médio ainda é possível por se tratar da fase de conclusão do Ensino Básico, de conclusão obrigatória para o prosseguimento de estudos em nível superior, mas fazer com que eles de fato dirijam sua atenção e produzam conhecimento dentro da escola é uma situação que requer a invenção de novos laços, de novas formas de integração entre o mundo pedagógico do Ensino Médio e o mundo em que seus estudantes vivem.

Educar os jovens para as mídias se torna, neste contexto, fundamental. “Ampliar as condições de expressão da juventude como forma de engajá-la em seu próprio processo

educativo é uma meta que vem sendo perseguida, no Brasil e no exterior” (SOARES, 2011, p.15). Não somente para que a reaproximação do jovem e de sua escola aconteça, mas também para que ele esteja preparado para compreender as mensagens que a mídia traz a todo instante, mesmo que sem a interferência didática de adultos nesta compreensão.

A tecnologia da informação, que permite ao jovem acessar o mundo em frações de segundo, é a mesma que pode aliciar massas de jovens em face de interesses escusos. O que separa o poder de integração da comunicação aberta da corrupção do pensamento pela manipulação da informação é a compreensão dos significados sociais das mensagens. Possibilitar ao jovem o desenvolvimento de senso crítico para que compreenda o mundo que o cerca deve ser um dos objetivos da educação no século XXI, até porque este nível de compreensão é fator determinante no exercício da cidadania.

O objetivo, o coletivo, o tecnológico, o organizacional... se submetem, hoje em dia, mais a esse *cognitivo algorítmico ou procedural* do que às abstrações *declarativas* que, alimentadas pelas ciências e pelas letras, a filosofia há mais de dois milênios consagra (SERRES, 2013, p.86).

Mas, para educar estes jovens para as mídias, e conseqüentemente para a comunicação do mundo em que vivem inseridos, é preciso o entendimento, por parte daqueles que pensam e legislam a educação, de que o acesso ao saber se abriu, mudou, e agora este saber está por toda parte, durante todo o tempo, sendo transmitido e retransmitido. Não temos mais condições de sistematizar todo o saber, ele agora é híbrido e o acesso é coletivo.

O foco da escola passa então a ser educar a forma didática com que os saberes serão adquiridos e interiorizados, como serão avaliados e discernidos por cada jovem, e não mais a insistência na tentativa de selecionar quais os saberes adequados ou não, a quais informações o jovem deve ou não ter acesso. Os espaços escolares devem permitir a integração com as mídias, trazendo o mundo do jovem de hoje, que é midiático e conectado, para dentro das salas de aula.

[...] temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios, os próprios saberes... Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais (SERRES, 2013, p.24).

Aos jovens brasileiros o Ensino Médio é oferecido de forma gratuita, como direito constitucional. E, em algumas instituições de Ensino Médio, encontramos conceitos

pedagógicos e estruturas físicas que parecem datar da mesma época que a própria Constituição.

2.3 DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Constituição Brasileira, de 1988, garante como dever do Estado o Ensino Médio gratuito e obrigatório a todos os jovens, mas, posteriormente, a Emenda Constitucional 14/96, de 12 de setembro de 1996, modifica sua redação, determinando a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. A Emenda Constitucional 29/09, de 11 de novembro de 2009, é a mais recente alteração da Constituição no que tange diretamente a educação, e define a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive de forma gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, e dispõe sobre a criação do Plano Decenal de Educação entre outras disposições.

A educação brasileira, como um todo, é regida diretamente por legislação que também data do século passado, a Lei nº 9394/96, que, ainda que tenha recebido diversas alterações e emendas para sua modernização, apresenta características de uma educação de alunos passivos e receptores de conhecimento em alguns pontos.

A respeito dos que legislam a educação no Brasil, e em grande parte do mundo, podemos dizer que “provavelmente por não terem ainda se aposentado, os que arrastam na transição entre as últimas etapas são quem decidem as reformas, seguindo modelos há muito tempo superados” (SERRES, 2013, p.28). O modelo educacional tradicional, de alunos sentados de forma enfileirada em salas silenciosas, já não é viável nos dias atuais, em especial ao jovem que se comunica o tempo todo e com todos, e traz consigo, para dentro do ambiente escolar, este mundo que o cerca – real e virtual.

Porém, ainda que as legislações maiores da educação brasileira sejam, de fato, marcadas pelos traços dos tempos em que foram concebidas, elas deixam espaços para que novas propostas e projetos se desenvolvam, e é nesta lacuna que surgem, por exemplo, projetos que privilegiam a comunicação do aluno. Com o auxílio de outros documentos oficiais que normatizam e orientam a educação, como diretrizes e parâmetros curriculares, estas legislações são atualizadas, aproximando-se de propostas mais cabíveis na escola para o estudante de Ensino Médio do Século XXI.

[...] o novo modelo de Ensino Médio Brasileiro – que está sendo definido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos documentos consecutivos emitidos pelo MEC, entre os quais os textos relacionados à Educação Profissional de Nível Médio – mostra que não está fora de propósito identificar a inter-relação entre a Comunicação e a Educação com uma interface estratégica a ser considerada (SOARES, 2011, p.51).

Retomando, o Ensino Básico no Brasil, composto por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, é regulamentado atualmente pela Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apresentada pelo então presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso em alteração e complementação à LDB anterior. A Lei nº 9394/96 teve disposições, inclusive pertinentes a participação do Ensino Médio como etapa do Ensino Básico, alteradas pela Lei nº 12.796, de 2013³.

A inclusão do Ensino Médio como etapa final do Ensino Básico traz muitos benefícios para a faixa etária atendida pela escola de nível médio. Além de aumentar a responsabilidade do Estado para com este nível de ensino, recoloca os pais em posição de responsabilidade pela educação de seus filhos adolescentes. Um exemplo é a responsabilidade delegada aos pais de matricular seus filhos na Educação Básica e zelar por sua permanência na escola.

Como citado anteriormente, a LDB institui como dever do Estado a garantia do oferecimento da Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, e no Artigo 3º, inciso II, estabelece como um dos princípios do ensino a liberdade do aluno aprender e ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Este princípio vêm de encontro à necessidade da atualização da escola de nível médio para que seja permitido aos alunos o aprender e também o ensinar.

Em seu Artigo 35º, a LDB estabelece que o Ensino Médio é a etapa que conclui a Educação Básica, completando o período de escolarização de caráter geral do aluno. Desta forma, reconhece que este nível de ensino tem como característica o desenvolvimento do indivíduo para que possa prosseguir no mundo do trabalho ou em estudos posteriores, porém assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. No inciso III do Artigo 35º, é especificamente explicitado como finalidade do Ensino Médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2012, p.169).

³ A Lei nº 12.796/13, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/96), pode ser encontrada na íntegra no Anexo A.

A fim de viabilizar os princípios e fins da Educação Nacional estabelecidos na LDB surgem as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais específicos para cada nível de ensino. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão definidas no Parecer CEB/CNE n° 5/2011, homologado em 24 de janeiro de 2012, e na Resolução CNE/CEB n° 2/2012, publicada no DOU em 31 de janeiro de 2012. Estas diretrizes substituem as de 1998, que por sua vez já apontavam para a criação de um novo formato de Ensino Médio, que ensinasse o jovem a aprender, a construir seu conhecimento a partir das inúmeras fontes de informação de que dispõe.

Os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do Ensino Médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a **busca da verdade**. Mas, para fazê-lo com autonomia, precisam desenvolver a **capacidade de aprender**, tantas vezes reiterada na LDB. Essa é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia. Com razão, portanto, o inciso III do Artigo 35 da lei inclui, [...] *no aprimoramento do educando como pessoa humana [...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico* (BRASIL, 1998, p.22).

Em sua introdução, as novas DCNEM (2012) assumem a defasagem do Ensino Médio no Brasil, e pontuam que “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2012, p.145). Considerada a situação atual, as DCNEM estabelecem urgência na revisão dos valores da escola de nível médio, na busca pela educação completa do jovem.

[...] é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2012, p.145).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) preconizam a atualidade na escola de nível médio, considerando que, nos dias atuais, a busca dos jovens pela escola é mais intensa e, ao mesmo tempo, mais exigente. “O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante” (BRASIL, 2012, p.146). Voltamos a nos deparar com a necessidade de que a escola para o jovem se integre à realidade que a cerca. Neste sentido, a legislação explícita que movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada, para que possa responder aos desafios propostos para seu aluno.

A escola que atende aos interesses dos alunos, diferenciados uns dos outros, é uma preocupação constante na redação das DCNEM. Por um entendimento de educação como questão de direitos humanos, conceito similar ao da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nas Diretrizes fica ressaltado que a educação, muito mais que eficaz e eficiente, deve ser relevante, pertinente e equitativa, apresentando aprendizagens significativas que atendem aos anseios de estudantes de diversos contextos sociais e diferentes capacidades e interesses.

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASIL, 2012, p.152).

Ainda que referências às questões da preparação para o mundo do trabalho e para os vestibulares sejam freqüentes em seu texto, as DCNEM (2012) trazem também uma importante consideração ao aspecto do desenvolvimento das aspirações do jovem, momento pertinente ao Ensino Médio, quando colocam esta etapa de ensino como patrocinadora do sonho de futuro dos estudantes.

Uma contribuição das DCNEM (2012) ao contexto atual do Ensino Médio no Brasil é o questionamento de qual é o aluno do ensino de nível médio, o que ele espera de sua escola e quais as representações dele dos atores de sua educação. Ao questionar isto fica claro que, enquanto não houver compreensão, por parte do Estado como um todo, de quem é o aluno do Ensino Médio do século XXI e o que ele espera de sua escola, as políticas públicas tendem a ser falhas e desconectadas do panorama atual.

A gestão democrática e sua necessidade implícita no Ensino Médio é assinalada nas DCNEM (2012) inclusive nas decisões a serem tomadas com relação ao currículo, à distribuição de turmas, à ocupação dos espaços e à definição de horários, entre outros fatores componentes da rotina escolar. A questão da gestão escolar democrática, que aparece primeiramente na LDB (Artigo 3º, inciso VIII e Artigo 14º, incisos I e II) e é reafirmada nas DCNEM, implica a participação de todos os profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Sempre que, por intermédio do desenvolvimento de um projeto educativo democrático e compartilhado, os professores, a direção, os funcionários, os estudantes e a comunidade unem seus esforços, a escola chega mais perto da escola de qualidade que zela pela aprendizagem, conforme o inciso III do art.13 da LDB (BRASIL, 2012, p.174).

A fim de que se norteie o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o MEC propõe Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os PCNEM (2000) são compostos por uma série de orientações voltadas para a direção das unidades escolares, auxiliando-as na obtenção dos resultados propostos pelas DCNEM. Os PCNEM atuais foram propostos no ano 2000, mas uma série de novas disposições foi compilada nos PCNEM+, conjunto de orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2002.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais são consideradas três grandes áreas da educação para o ensino de nível médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística (BRASIL, 2000, p.5).

Apesar da comunicação e da apreensão da tecnologia permearem todas as áreas de conhecimento consideradas, as questões voltadas a possibilitar ao estudante uma aproximação com as mídias e as tecnologias da informação e comunicação estão concentradas em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (BRASIL, 2000, p.6).

Algumas das competências indicadas nos PCNEM (2000), a serem desenvolvidas durante o Ensino Médio, fazem referência direta ou indireta à necessidade de que este nível de ensino seja o momento em que o jovem deve construir pontes de comunicação com o mundo que o cerca, ao mesmo tempo em que deve aprender a utilizar as diversas tecnologias disponíveis em sua busca pelo conhecimento.

Podemos destacar, entre as competências mencionadas: Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; Analisar,

interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção; Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar; Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Em especial nesta última competência mencionada, que faz referência direta ao uso das diversas tecnologias de comunicação pelos alunos, os PCNEM (2000) esclarecem a necessidade de que este uso permeie todas as disciplinas do currículo. Desta forma, o que se propõe não é a criação de nova disciplina acerca da educação para a utilização e produção de comunicação, mas sim a proposta de projetos interdisciplinares, considerando a questão tecnológica como uma realidade para estes jovens alunos, a ser respeitada por aqueles que fazem sua escola. “Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social” (BRASIL, 2000, p.13).

A presença da tecnologia no Ensino Médio é mais ambiciosa que o uso da informática, diz respeito à integração do estudante às ciências, da compreensão por parte do jovem das formas utilizadas pelo ser humano para manejar e investigar o mundo natural. Embora as referências às tecnologias da informação sejam muito freqüentes no texto dos PCNEM (2000), a elas é atribuído o significado de integradoras dos diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, inclusive das próprias outras tecnologias. As tecnologias da informação e da comunicação devem ser associadas aos conhecimentos, a fim de proporcionar ao estudante suporte para a solução de problemas, e devem ser consideradas no contexto escolar, familiar, do trabalho e da vida pessoal do aluno. De acordo com os PCNEM (2000), é parte do desafio do Ensino Médio levar o estudante a entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

O papel da escola e da educação na sociedade tecnológica recebem destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. “A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada” (BRASIL, 2000, p.11). Em decorrência desta afirmativa, o documento traz, em suas Bases Legais, a documentação da constatação de que a escola de nível médio precisa ser revista e abrir as portas para a realidade dos jovens, a fim de alcançar seus objetivos de formação de cidadãos.

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar (BRASIL, 2000, p.12).

Esta constatação, feita por aqueles que legislavam a educação brasileira em 2000, demonstra claramente a situação que encontramos na atualidade também. Como base para a afirmativa, os PCNEM (2000) citam a própria LDB (1996), em seu Artigo 36º, que institui um currículo para o Ensino Médio com destaque para a educação tecnológica básica, para a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, para o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, para o uso da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Nos PCNEM+ (2002), a ideia de que o Ensino Médio precisa de uma revisão volta a ser evidenciada, principalmente no que consiste em sua assunção como etapa final da Educação Básica, não tendo como finalidade máxima a preparação para o vestibular e/ou para o trabalho. De acordo com os PCNEM+ “[...] isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p.8). Esta complementação aos PCNEM (2000) introduziu a temática da consideração, na escola de nível médio, da autonomia que o jovem deve ter de aprender a aprender, possibilitando a este o aprendizado permanente.

Algumas instituições escolares já adotam projetos no caminho da renovação do Ensino Médio, e estas primeiras iniciativas são apontadas nos PCNEM+ (2002), ainda que não se constituam na realidade da maior parte das instituições de ensino, públicas ou privadas.

[...] já se percebem experiências importantes em muitas escolas brasileiras que desenvolvem novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais leituras, investigações, discussões e projetos realizados por alunos superam ou complementam a didática da transmissão e a pedagogia do discurso (BRASIL, 2002, p.11).

Outras necessidades apontadas pelos PCNEM (2000) são retomadas nos PCNEM+(2002), como o abandono urgente da ideia de que competências são listas de saberes oficiais a serem adquiridos e testados. No Ensino Médio se propõe que as disciplinas sejam campos dinâmicos de conhecimento e interesses, e, ainda, que em suas especificidades se ampliem no desenvolvimento de competências gerais. Os conjuntos de competências explicitadas pelos PCNEM são: comunicar e representar, investigar e compreender, e contextualizar social ou historicamente. Estas situações são pouco prováveis num currículo tradicional, composto por disciplinas pouco ou nada flexíveis.

Em suma, a imprescindível mudança do Ensino Médio é prevista na legislação brasileira, e retomada em todas as suas releituras e complementações. Não faltam argumentos e fundamentações legais para que a escola de nível médio brasileira seja revista como espaço de extensão da cultura do jovem, de contato dos estudantes com as linguagens, códigos e tecnologias que permeia sua vida, de produção de comunicação e compreensão do mundo que o entorna. Entretanto a realidade da escola de nível médio no Brasil ainda é muito distanciada deste ambiente em que o jovem tem a possibilidade de aprender a aprender, e é, na maior parte dos casos, um espaço onde não é permitido ao estudante levar seu mundo, suas crenças, suas percepções e suas linguagens.

2.3.1 O descompasso entre a legislação e a prática nas escolas de Ensino Médio

Ao mesmo tempo em que, como visto anteriormente, a educação brasileira está embasada em uma série de materiais que demonstram respeito aos jovens, tanto à sua realidade quanto às suas linguagens e códigos, o que pode ser visto no trabalho pedagógico cotidiano é um quadro muito diferente deste.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), a LDB é citada como base para um Ensino Médio com formação geral, que até hoje não se expressa no Brasil.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 2000, p.6).

Ainda assim são freqüentes, na rotina pedagógica brasileira, as apostilas de conteúdos inflexíveis, as salas de aula com longas filas de carteiras enfileiradas, os estatutos arbitrários das instituições de Ensino Médio onde jovens não tem direito à voz. Neste contexto, o saber oferecido hoje pela escola de Ensino Médio se torna banal ao jovem que tem acesso a um universo, literalmente, de conhecimentos diversos. Sendo assim, “[...] diante da crescente oferta de saber, num imenso fluxo, por todo lugar e constantemente disponível, a oferta pontual e singular se torna derrisória” (SERRES, 2013, p.46).

A inteligência inventiva se mede pela distância em relação ao saber. Do conhecimento do todo surgem as novas construções. O jovem não se afasta em ritmo crescente da escola por capricho, ele simplesmente não se enquadra mais no modelo de aluno que esta escola pressupõe. Ele não aceita mais um saber pronto, precisa exercitar sua inventividade, e a escola não lhe permite o inventar, o criar, o produzir, o interagir com a mídia. De certa forma, a escola manda este aluno embora.

A escola de Ensino Médio que permite ao jovem o exercício pleno de sua inteligência inventiva supera diversas barreiras que são muito sólidas no Brasil, em especial as das relações de poder instituídas na escola. Segundo Serres (2013, p.62), “uma reviravolta que favorece a circulação simétrica entre quem aplica notas e quem as recebe, entre os poderosos e os subordinados, uma reciprocidade” está acontecendo em todo o mundo, e cabe aos sistemas escolares se adaptar a este novo modelo.

A mudança de conceito tradicional de educação para um que permita a voz do jovem perpassa a questão da avaliação, e subentende a mudança desde a raiz do processo. Deixando de lado até mesmo a supremacia dos livros, da escrita como forma única de documentação válida educacionalmente. Serres (2013) nos alerta que o formato espacial inspirado pelo livro e pela página é sobreposto pelas novas tecnologias, tecnologias estas que pressupõem e conduzem as ciências humanas, as assembleias públicas, a política e a sociedade. Mas a educação em nível médio no Brasil ainda valoriza prioritariamente uma estrutura presa ao uso de material didático impresso e avaliações formais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) trazem claramente a necessidade de uma estrutura de escola média com o objetivo de educar o jovem de forma completa. Podemos então concluir que é sabido por aqueles que regem a educação no Brasil que uma mudança de grandes proporções no Ensino Médio urge.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p.4).

Apesar dos discursos bem fundamentados das políticas públicas, o que se encontra na maior parte das escolas de Ensino Médio espalhadas pelo Brasil é um formato de educação tradicional, de carteiras enfileiradas frente a um professor detentor do saber, tendo sido a inclusão da tecnologia e da internet, ainda que se forma precária e em quantidade insuficiente, a única medida de fato tomada em larga escala na direção desta busca por dar significados ao conhecimento escolar. “A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral” (BRASIL, 2000, p.5), mas esta introdução de computadores na escola acaba se resumindo a toda a transformação que vemos hoje em direção à educação para as mídias em uma considerável parcela das instituições escolares.

Prosseguimos com os jovens assistindo passivamente às aulas de português, matemática, química, física, biologia... Com professores tradicionais, apostilas e avaliações escritas ao final de cada bimestre.

2.4 NÚMEROS ATUAIS DO ENSINO MÉDIO

No ano de 2011, o Ministério da Educação registrou, no Censo Escolar da Educação Básica – Resumo Técnico (INEP, 2012, p.23), um aumento de 43 mil matrículas no Ensino Médio, 0,5% mais do que em 2010, totalizando 8.400.689 alunos matriculados neste nível de ensino. Do contingente apresentado em 2011, 85,5% são em vagas oferecidas pela rede estadual, 12,2% pela rede privada e cerca de 4% pelas redes municipal e federal, menos presentes nesta etapa da educação básica.

Quadro 1 – Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade – Brasil – 2007-2011

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...
$\Delta\%$ 2010/2011	0,5	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Em 2012, a demanda pelo Ensino Médio se manteve estável, com leve queda. No Censo Escolar da Educação Básica – Resumo Técnico (INEP, 2013, p.24), e o Ministério da Educação registrou uma diminuição na taxa de matrícula do Ensino Médio, 0,3% menor que a de 2011, totalizando 8.376.852 alunos matriculados.

A rede estadual permaneceu como responsável preponderante pela oferta de Ensino Médio, com 85% das matrículas, enquanto a rede privada atende 12,7% , e apenas 2% frequentam escolas das redes municipais e federais.

Quadro 2 – Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade – Brasil – 2007-2012

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	...
$\Delta\%$ 2011/2012	-0,3	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

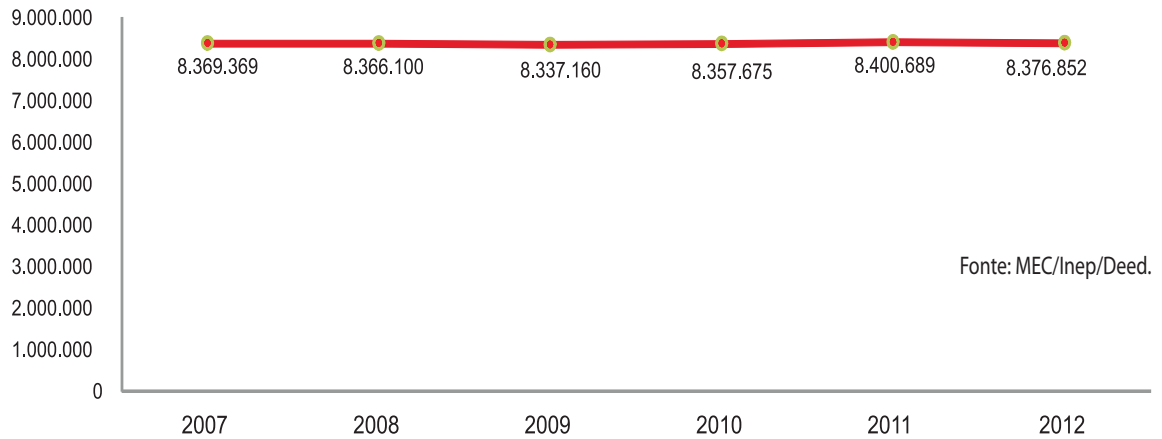
Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Considerando estes dados, a oferta de Ensino Médio se mostra estável no Brasil. A estabilidade do número de matrículas no Ensino Médio reflete o processo de democratização do sistema educacional brasileiro, desenhando a possibilidade dos menos favorecidos financeiramente terem mais acesso à escola.

Mas a quantidade de vagas é apenas a ponta do *iceberg*: há que se considerar que somente o acesso não garante o êxito do aluno ou sua continuidade de estudos.

Quadro 3 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio - Brasil
2007-2012



A oferta ampla não garante o Ensino Médio de sucesso. Esta etapa da Educação Básica difere das outras porque seu público se encontra em fase de transição – da adolescência para a vida adulta. Em consequência, o Ensino Médio precisa ser atualizado e se aproximar da realidade do jovem, como versam todas as legislações educacionais vigentes, para que o estudante ingresse e conclua este nível de ensino.

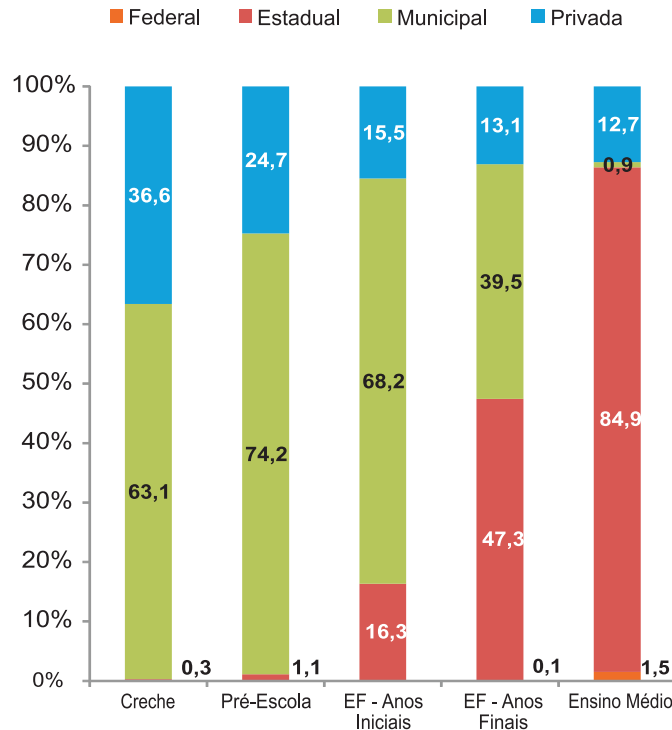
O número de escolas municipais e estaduais de Ensino Médio em período parcial no estado de São Paulo, em 2011, era de 8.961, contra apenas 13 de período integral. Na cidade de São Paulo apenas uma das 1.418 escolas de Ensino Médio oferecia educação em tempo integral⁴.

Passado um ano, o número de escolas municipais e estaduais de Ensino Médio registradas no município de São Paulo foi de 1.820, mas o número de matrículas diminuiu, de 416.102 (2011) para 413.548 (2012), acompanhando o quadro nacional. As escolas de Ensino Médio integral aumentaram de uma para três, o que garantiu o aumento da taxa de matrícula apenas neste segmento específico⁵. O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica com maior participação dos estados, e menor participação da iniciativa privada, o que torna estes números muito ilustrativos da realidade do Ensino Médio como um todo.

⁴ Números extraídos dos microdados do Censo Escolar 2011, INEP/MEC

⁵ Números extraídos dos microdados do Censo Escolar 2012, INEP/MEC

Quadro 4 – Educação Básica – Distribuição percentual da matrícula por etapa de ensino e dependência administrativa – Brasil – 2012



Fonte: MEC/Inep/Deed.

Esta situação não vai de acordo com as prerrogativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que propunham o Ensino Médio integral como uma realidade para os jovens, e não como um projeto restrito a três escolas numa metrópole como São Paulo, e apenas treze no total de todo o estado.

O Governo Federal instituiu, como duas das 20 metas para a educação nesta década, garantir atendimento escolar para todos os jovens de 15 a 17 anos até 2016, com aumento da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, e oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica. O Plano Nacional de Educação 2011-2020, entretanto, tramita há dois anos no Congresso Nacional, ainda sem aprovação final.

A despeito da oferta de Ensino Médio estar se equiparando à demanda, devemos atentar para a falta de políticas públicas que visem a redução e/ou medidas de contenção das taxas de evasão, que levam o jovem que se matricula a não terminar seus estudos em nível médio.

2.5 A BANALIZAÇÃO DA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

O Ensino Médio no Brasil tem perdido gradativamente, ao longo dos últimos anos, sua importância para o aluno no contexto educacional. Enquanto as gerações anteriores encontravam no Ensino Médio uma oportunidade de preparo para o ingresso no mercado de trabalho, principalmente quando concomitante ao ensino técnico, hoje o Ensino Médio é visto pelo jovem como um degrau sem grande importância a ser vencido na escadaria para o Ensino Superior – este sim a porta de entrada para o mercado de trabalho.

Mesmo os estudantes que cursam o Ensino Médio buscando apenas se preparar para os vestibulares também procuram soluções alternativas, como cursinhos específicos após o horário escolar, por não se sentirem preparados para concorrer ao número restrito de vagas nas universidades mais qualificadas apenas cursando o ensino regular.

Desta forma, o Ensino Médio perde seu caráter de etapa final da Educação Básica, ficando descaracterizado em sua proposta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “*etapa final da educação básica*” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV) (BRASIL, 2000, p.10).

Paralelamente a esta situação, que se desenha com a distorção da finalidade do Ensino Médio para o jovem, a legislação brasileira torna possível que esta etapa de formação tão importante para o jovem seja reduzida a 50% da carga horária por meio de cursos de Educação de Jovens e Adultos, os antigos supletivos. Inicialmente criados para que alunos fora da faixa etária de cada série pudessem alcançar as séries posteriores com a mesma faixa etária do restante das turmas, os cursos supletivos de Ensino Médio têm sido procurados cada vez mais por alunos que simplesmente abandonam os dois primeiros anos de estudos para cursar os três anos de forma modular, em dezoito meses.

A Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio é a única modalidade de EJA que não apresentou sequer 1% de diminuição no último ano, apesar da tendência manifestada nos outros níveis de ensino de redução desta modalidade.

**Quadro 5 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino
– Brasil – 2007-2012**

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
Δ% 2011/2012	-3,4	-4,5	-6,9	-6,0	-22,4	...	-1,4	-0,9	-14,2

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.
- 3) O Projovem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

Os números publicados pelo INEP/MEC neste último Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2013, p.26) demonstram esta realidade. Uma enorme quantidade de alunos com plena capacidade de cursar o Ensino Médio de forma regular ingressam em cursos de suplência, sejam eles presenciais ou à distância, a fim de encurtar o processo educativo e torná-lo o mais rápido possível. A LDB, Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 38º, §1º, inciso II, assegura o direito de prestar o exame de conclusão do Ensino Médio nesta modalidade aos alunos com 18 anos completos. Em outras palavras, com a mesma idade que grande parte dos estudantes regulares estão também concluindo o Ensino Médio.

Isso evidencia que as mentes e corações desses jovens que fervem nas descobertas da sexualidade, na realidade virtual das navegações pelo mundo da internet, nos dilemas do conflito de gerações em casa, no quase inevitável primeiro contato com as drogas, nas responsabilidades e decisões a serem tomadas e na necessidade pungente de conseguir um pouco de dinheiro, não encontram reverberação alguma nas aulas de Matemática, Português ou Geografia do velho modelo curricular escolar. A escola hoje repele e joga contra as experiências mais interessantes que a adolescência proporciona ao indivíduo. A escola está distante do jovem (SOARES, 2011, p.8).

Os cursos de Ensino Médio à distância também merecem especial destaque nesta discussão, porque na maior parte dos casos deixam a desejar no que tange a relação aluno-professor, tão importante neste nível de ensino em que os jovens encontram na escola uma série de orientações sociais e vocacionais. Sendo assim, amplia-se o número de vagas e consegue-se alcançar alunos de distritos mais distantes, mas na grande maioria das vezes ficam em segundo plano aspectos pedagógicos de interação humana importantes ao jovem, fundamentais para que haja produção de conhecimento por ele.

Dentro dessa mesma racionalidade, que chamo de eficiência, a principal finalidade perseguida pelas autoridades educativas (quase sempre bem-intencionadas) é justamente a modernização do sistema educativo. Porém, com esse afã modernista, o objeto de atenção prioritário centra-se em melhorar a oferta educativa, seja alargando a cobertura do serviço prestado através das novas redes e satélites, seja complementando o discurso dos docentes com informação adicional e mais variada sobre os temas do plano de estudos, ou introduzindo novos temas para os estudos dos educandos, ou simplesmente levando a mensagem educativa aonde não se pode levar um docente profissional de carne e osso, para que realize uma educação de corpo presente. O termo que resume esse esforço de incorporação da tecnologia à educação é o de educação à distancia (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p.167).

Não fosse suficientemente grave a migração dos jovens do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos, e a alta taxa de reprovação nos anos iniciais da escola de nível médio, a legislação brasileira permite também que alunos reprovados em uma instituição de ensino sejam reclassificados em outra, sendo aprovados de forma compulsória por meio de prova organizada pela própria instituição.

De posse deste instrumento legal, o jovem passa a não ter mais obrigatoriedade em se dedicar aos estudos ou comparecer as aulas, por não haver mais nenhum tipo de reprovação – visto que as instituições podem aceitar alunos reprovados para matriculas em séries seguintes mediante a reclassificação. A LDB, Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 24º, inciso II, prevê que a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Os testes de classificação/reclassificação se tornaram uma prática comum, e são amplamente divulgados por instituições particulares, como estratégia de *marketing* para atrair novos alunos.

Estes fatores expõem a grande ferida do Ensino Médio brasileiro: sua banalização. Diante da falta de critérios de muitas instituições escolares para a adoção das medidas legislativas criadas para a equiparação da faixa etária dos alunos neste nível, e da popularização de cursos de instituições de Ensino Superior privadas de baixo nível acadêmico mas com acesso praticamente universal, temos hoje no Brasil uma série de problemas a enfrentar na busca pela revalorização do Ensino Médio.

2.6 O DESAFIO DA EVASÃO ESCOLAR

Desde a instituição da Constituição Federal, em 1988, a educação é, por força de lei, direito de todos e dever do Estado. A mesma legislação magna estabelece princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Entretanto, desde então, o fracasso escolar, a repetência e a evasão dos alunos se configuram problemas de difícil solução em solo brasileiro. Esta questão secular representa um grande empecilho para a evolução de nosso desenvolvimento social.

O Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar (24,3%) entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). De acordo com a pesquisa mais recente publicada pelo PNUD - Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento, o Relatório de Desenvolvimento 2012 (2013), e apenas Bósnia Herzegovina (26,8%) e Ilhas San Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%) superam a taxa brasileira de evasão escolar. Considerando todos os países da América Latina, independente de IDH, somente a Guatemala (35,2%) e a Nicarágua (51,6%) tem taxas de evasão que superam a do Brasil.

No Relatório de Desenvolvimento 2012, o PNUD (2013) sugere que o Brasil adote políticas educacionais mais ambiciosas, a fim de mudar esta situação, considerando, entre outras questões, o envelhecimento da população brasileira.

Quadro 6 – Dados mundiais relativos à educação - PNUD

Relatório de Desenvolvimento 2012

País	Ranking	IDH	Alfabetizados	Ensino Médio Completo	Evasão Escolar
<i>Noruega</i>	1º	0,955	100%	95,2%	0,5%
<i>Austrália</i>	2º	0,938	100%	92,2%	N.I.
<i>Estados Unidos</i>	3º	0,937	100%	94,5%	6,9%
<i>Holanda</i>	4º	0,921	100%	88,9%	N.I.
<i>Alemanha</i>	5º	0,920	100%	96,5%	4,4%
<i>Chile</i>	40º	0,819	98,6%	74%	2,6%
<i>Argentina</i>	45º	0,811	97,8%	56%	6,2%
<i>Uruguai</i>	51º	0,792	98,1%	49,8%	4,8%
<i>México</i>	61º	0,775	93,1%	53,9%	6%
<i>Brasil</i>	85º	0,730	90,3%	49,5%	24,3%

Dados: PNUD/ONU – Relatório de Desenvolvimento 2012 (2013)

O estudo da Organização das Nações Unidas evidencia o desinteresse do brasileiro pela formação de nível médio. Mais da metade de nossa população não conclui o Ensino Médio, sem considerar aqueles que sequer ingressam neste nível. Consequentemente o Brasil apresenta baixas taxas de formação superior, considerando-se que a conclusão do Ensino Médio é fator obrigatório para o prosseguimento de estudos.

O desafio de reduzir a taxa de evasão escolar dos jovens é um tema que desperta pesquisadores e educadores com frequência. Diversos motivos podem levar o estudante a abandonar seus estudos, sejam eles internos, associados ao desenvolvimento psíquico do aluno e motivações, ou externos, socioeconômicos. Alguns jovens optam (ou são compelidos) precocemente pelo trabalho durante o período escolar básico, e abandonam os estudos, enquanto outros não se sentem atraídos pelo modelo escolar atual. Lara (2003) afirma que a

evasão escolar está associada a uma escola pouco preocupada em possibilitar experiências aos alunos e professores em que possam ver acontecer ideias, produzir de acordo com os desafios diários e concretos de suas vidas – e isto torna a escola sem significação e, por conseguinte, merecedora de abandono e descaso.

Porém, a evasão escolar não pode ser considerada de forma isolada, porque são diversas dimensões (socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais etc.) que despertam no jovem o desejo e a decisão de abandonar a escola. Krawczyk (2009) exemplifica que, para os jovens com situação financeira estável e boa formação cultural, o Ensino Médio é natural porque se sentem motivados. A motivação está associada, em grande parte das vezes, à possibilidade de recompensa por parte dos pais e/ou pelo ingresso na universidade com que sonham. Para Krawczyk (2009), o desafio é despertar a motivação no jovem em condições socioeconômicas mais desfavoráveis, que não é cobrado para continuar estudando porque o Ensino Médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar.

[...] a evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (KRAWCZYK, 2009, p.9).

Sendo assim, o aumento da oferta de Ensino Médio pelo Estado em diversas instâncias, notadamente a estadual, deixou de ser o maior desafio na universalização do ensino, considerando que a diminuição de demanda é constante e foge ao alcance dos governos controlá-la. De nada adianta o aumento de vagas nas escolas se não houverem alunos dispostos a preenchê-las.

2.7 A DESMOTIVAÇÃO DO JOVEM COM SUA ESCOLA

O sonho é inerente ao jovem, e isto se reflete em sua educação. A escola de Ensino Médio tem a possibilidade de propiciar ao jovem a realização de seus sonhos, e este deveria ser o fator motivador primário dos estudos em nível médio.

O jovem de 17 a 20 anos, recém-formado no Ensino Médio, deve estar preparado por sua escola para prestar qualquer vestibular e seguir a profissão com que sonhou. Infelizmente

esta liberdade de sonhar está sendo tirada de muitos de nossos jovens dia após dia, com um ensino de nível médio de padrão insuficiente para o ingresso em instituições de Educação Superior qualificadas, em especial as públicas onde a concorrência é maior.

Até bem pouco tempo atrás era dos pais a incumbência de manter seus jovens filhos na escola, trabalho de dedicação, comprometimento e perseverança com adolescentes. Ainda que nem sempre em período integral, priorizavam a educação diurna, levando em conta a máxima de que estudar é o trabalho do jovem estudante, e que é necessário tempo disponível para o estudo mesmo fora do horário escolar. Mas, no século XXI, com estruturas familiares seriamente comprometidas e jovens cada dia mais emancipados, a frequência na escola de Ensino Médio só é garantida se o jovem se sentir motivado, se ele de fato quiser ir a escola.

Esta falta cometida pelo Estado e pela família com os jovens descaracterizou o Ensino Médio no Brasil como etapa da educação em que o jovem aspirava o “ser adulto”. Neri (2008, p.17) pontua que “países e pais que cuidam de suas crianças e adolescentes viabilizam seu futuro”.

Os desafios para que o jovem se mantenha na escola durante o Ensino Médio são diversos, mas pesquisas apontam que a principal causa do abandono dos estudos neste nível não é financeira, como se pensava há alguns anos. Não é a necessidade de trabalhar que afasta o jovem da escola na maior parte dos casos, trabalho este a ter sua real necessidade discutida, e sim o desinteresse dos alunos pela escola.

Grande parte dos jovens que entram no Ensino Médio não o conclui. Recente pesquisa da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ), atentando à evasão do jovem da escola, mostrou o óbvio: o desinteresse do jovem pela escola. Quarenta por cento dos jovens de 15 a 17 anos que deixam de estudar o fazem simplesmente porque acreditam que a escola é desinteressante. A necessidade de trabalhar é apontada como a segunda causa de evasão, com 27% das respostas, e a dificuldade de acesso à escola aparece com 10,9% (SOARES, 2011, p.8).

A pesquisa à qual Soares (2011) se refere, Motivos da evasão escolar⁶, foi desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas com parceiros da iniciativa privada, e mapeou os números alarmantes relativos à evasão escolar em diversas faixas etárias, em todo o Brasil. Esta pesquisa, coordenada por Neri (2008), também é referência do presente estudo.

⁶ Pesquisa Motivos da Evasão Escolar, Fundação Getúlio Vargas – Centro de Políticas Sociais, 2008.

Entendendo que na última faixa etária considerada, de 15 a 17 anos, residem os maiores obstáculos da repulsão escolar, concomitantemente ao crescimento da atração do estudante pelo mercado de trabalho, a pesquisa se detém em grande parte à questão do jovem e sua relação com a escola de Ensino Médio, no que diz respeito ao potencial e aos motivos desta evasão em número elevado.

O que leva um adolescente a sair da escola? Neri (2008) relata que esta é a pergunta que a pesquisa da CPS/FGV buscou responder, questionando aos próprios alunos: Por qual motivo o jovem não frequenta a escola? O motivo é ter de trabalhar, o motivo é a escola não estar disponível/acessível ou o motivo é que este não é o tipo de escola que ele quer? E a análise destes questionamentos é feita com embasamento no fato de que esta faixa etária é transitiva, tanto para a vida adulta como para a vida profissional.

Neste sentido, na maioridade legal aos 18 anos os jovens são ainda meio estudantes (53% freqüentam a escola), meio trabalhadores (54% trabalham). Obviamente, muitos trabalham e estudam, simultaneamente, enquanto outros não trabalham nem estudam (NERI, 2008, p. 27).

No primeiro momento a pesquisa traça paralelos importantes das taxas de evasão escolar do jovem entre 2004 e 2006, por meio de dados extraídos da Pesquisa Mensal do Emprego (PME/IBGE), onde as informações sobre a saída do jovem da escola eram dadas em parte pelos próprios jovens e em parte por familiares e outros domiciliados nas residências destes jovens. Esta apuração inicial já ressalta a falta de interesse como fator maior desta evasão:

Inicialmente, agregamos a partir destes elementos as motivações das pessoas que estão fora da escola em quatro grandes grupos, a saber: i) Dificuldade de acesso à escola (10,9%); ii) Necessidade de trabalho e geração de renda (27,1%), iii) Falta intrínseca de interesse (40,3%); iv) Outros motivos (21,7%) (NERI, 2008, p.35).

Considerando esta apuração inicial, dois conceitos arraigados nas pesquisas em educação são revisitados e desmistificados: a) fica claro que mais da metade dos jovens consultados não têm sua saída da escola determinada pela falta de oferta de educação, pelo contrário, os números apresentam um excesso de demanda de escolas frente à falta de alunos que queiram freqüentá-las; b) a necessidade de trabalhar é responsável por menos de 30% dos jovens que saem do Ensino Médio sem concluí-lo, deixando assim o mercado de trabalho de ser o grande tirano da educação dos jovens no Brasil.

Quadro 7 – Motivos para evasão escolar no Ensino Médio

Motivos de Evasão	2006	2004
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Falta de renda	27.09	22.75
Oferta	10.89	11.14
Falta de interesse	40.29	45.12
Outros motivos	21.73	20.77

Dados: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (CPS/FGV, 2008, p.36)

A insuficiência de demanda educacional, ilustrada pelo total de 40,3% de jovens que indicaram sua saída da escola por falta de interesse intrínseco, está associada à falta de consciência do retorno educacional a longo prazo e não à geração de renda a curto prazo. Ainda assim, 27,1% dos jovens alegaram ter abandonado o Ensino Médio por questões financeiras em 2006.

Quadro 8 – Composição dos motivos de falta de renda para evasão %

(27,1% no total de pessoas)

	2006	2004
<i>Total dos Restritos por Renda</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Trabalhar ou procurar trabalho	76.4	74.2
Ajudar nos afazeres domésticos	13.57	13.03
Falta de dinheiro para despesas na escola	8.78	10.08
Pais preferiram que trabalhasse	1.25	2.70

Dados: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (CPS/FGV, 2008, p.37)

A partir de 2007, com o advento do Programa Bolsa Família, da União, o número de jovens evadidos por questões financeiras, seja por terem ingressado no mercado de trabalho de forma integral ainda na adolescência ou por terem seu tempo dedicado aos afazeres domésticos – muitas vezes em residências que não as suas numa espécie de trabalho informal, foi reduzido.

A redução da insuficiência de renda como motivo de baixa frequência escolar é consistente com a idéia do Bolsa Família de diminuir a restrição de liquidez (dificuldade econômica) que empurra as crianças e jovens adolescentes para o mercado de trabalho (NERI, 2008, p.42).

Os índices de evasão por desinteresse, entretanto, permaneceram altos. De acordo com a pesquisa da CPS/FGV (2008), neste mesmo espaço de tempo em que a criação do Bolsa Família minimizou o problema do jovem sair da escola por precisar ter renda imediata, a evasão por falta de interesse intrínseco não apresentou diferença significativa nas estatísticas entre os potenciais beneficiários elegíveis e os não elegíveis.

Quadro 9 – Composição dos motivos de falta de interesse intrínseco %

(40,3% no total de pessoas)

	2006	2004
<i>Total da Falta de Interesse</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
Não quis freqüentar	83.38	89.93
Concluiu a série ou curso desejado	13.67	7.33
Pais ou responsáveis não quiseram que freqüentasse	2.95	2.74

Dados: CPS/FGV a partir dos microdados dos suplementos da PNAD/IBGE (CPS/FGV, 2008, p.38)

Em tempo, a pesquisa considerou também a diferença socioeconômica dos entrevistados neste quesito, concluindo que a falta de interesse intrínseco pode ser considerada maior entre os evadidos de baixa renda (41,6%) quando comparados à população total (40,3%). Entretanto, esta pequena margem de diferença percentual não é significativa

para justificar uma evasão por desinteresse que pudesse ser vista de formas diferentes para cada classe socioeconômica brasileira.

De acordo com Neri (2008), a falta de atratividade desta escola de nível médio que mantemos para o jovem não é nenhuma novidade na série histórica brasileira, e continua sendo a razão maior da evasão. Esta situação se mostra ainda mais acentuada no segundo momento da pesquisa, quando os jovens protagonizam 100% das respostas, considerando que na investigação de elementos subjetivos a identidade de quem respondeu o questionário é de grande relevância.

Elencando os motivos reais de sua evasão/abandono escolar, a pesquisa respondida diretamente pelos jovens aponta uma taxa de evasão substancialmente maior: 24,1% contra os 15,57% apontados pela pesquisa do IBGE no mesmo período. De acordo com a PME, haviam cerca de dois milhões de alunos entre 15 e 17 anos em 2008, sendo que 89,15% desta população estaria matriculada em instituições de Ensino Médio. Ao mesmo tempo, a indicação de insuficiência de oferta educacional adequada diminuiu na voz dos jovens, de 12,2% para 8,6%.

Apesar de não estar diretamente ligada à situação financeira do jovem, a evasão escolar por desinteresse é detectada em maior escala nas regiões metropolitanas mais ricas e com maiores oportunidades, como é o caso da cidade de São Paulo. No que diz respeito à taxa de abandono escolar em um ano, da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola no período inicial quando da pesquisa, dentre as regiões metropolitanas brasileiras, o primeiro lugar é da cidade de São Paulo, com 19,43% de taxa de evasão deste segmento de jovens, seguida por Porto Alegre, com 18,7% e Belo Horizonte, com 16,41%.

Esta situação é paradoxal, uma vez que as localidades que oferecem mais oportunidade de crescimento para aqueles que se empenham em sua própria educação são as mesmas localidades onde os jovens apresentam maior relutância em frequentar a escola. De acordo com Neri (2008), “falta ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do alto impacto exercido pela educação na ocupação e na renda”, ressaltando que o número de anos dedicados à educação reflete nas remunerações, nas taxas de ocupação e até na saúde dos indivíduos.

Outro indicador da evasão escolar particularmente inquietante na cidade de São Paulo é o aumento da quantidade de jovens que não frequentam a escola porque não têm vontade. Entre 2004 e 2006, de acordo com Neri (2008), houve um salto da capital paulista no *ranking*:

de 9^a lugar (2004) com maior índice de jovens que não queriam ir à escola passamos ao 2^o lugar (2006) entre as capitais brasileiras.

Desta forma, torna-se limitada a tentativa de minimizar ou sanar os problemas relacionados à evasão escolar do jovem por meio de programas de concessão de bolsas e políticas de oferta de crédito educativo, porque apenas 27,1% dos estudantes entre 15 e 17 anos não abandonariam os estudos com estas novas condições financeiras. O grande desafio é vencer a evasão por desinteresse, é fazer com que o jovem volte a querer ir à escola.

Documentados os fatores de abandono escolar, o uso de mediação midiática no processo pode ser de suma importância no reestabelecimento de conexão entre estudante e escola. Retomando o axioma de que a educação só é possível enquanto ação comunicativa, uma vez que, de acordo com Soares (2011, p.17) “[...] a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano”, a construção do diálogo entre educação e comunicação é essencial à escola que inspira no jovem a sensação de pertencimento.

Do distanciamento entre o conhecimento adquirido na escola e o vivenciado no cotidiano dos alunos resulta a desmotivação, que pode ser contraposta com o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que contemplem implementação de processos comunicativos dentro das comunidades escolares, possibilitando a participação e envolvimento dos alunos por meio de trocas colaborativas.

Aproximar a vivência escolar do cotidiano dos alunos é uma prática reconhecida mundialmente como alternativa importante no processo de retorno do jovem a escola. Diversas experiências adotadas na Europa e nos Estados Unidos demonstram que a educação para as mídias torna o processo pedagógico mais legítimo para o jovem, porque ele encontra na educação um propósito a ser exercitado diariamente em suas experiências.

A questão central, quando se busca alcançar políticas emancipatórias e de vida – ambas vinculadas e interdependentes, no compósito de construção identitária e autorealização -, tendo em mira o amplo quadro educativo em suas interfaces com a comunicação [...] está em atualizar as relações entre os sujeitos/agentes professores e alunos, atentando para as mediações patrocinadas pelas múltiplas circunstâncias comunicacionais que os circundam (CITELLI, 2011, p.75).

As propostas de educação para as mídias na América Latina são pioneiras, e seus resultados já podem ser vistos em diversos países. No Brasil os projetos de educação para as mídias, ainda que em pequena escala, já se fazem ver. Especificamente no município de São

Paulo, os projetos de educação para as mídias e educomunicação são mais freqüentes, por serem apoiados em legislação municipal.

O sucesso destas ações de educação para as mídias entre nossos jovens é resultado de um processo que já vem se desenhando há alguns anos, da juventude brasileira buscando formas próprias de expressão dentro dos espaços escolares. De acordo com a pesquisa “Geração interativa na Ibero-América: crianças e adolescentes diante da tela”⁷, o jovem brasileiro busca caminhos próprios para a comunicação no período escolar, com destaque para a criação de páginas *web* e blogs.

Os primeiros projetos nacionais nas escolas foram baseados na experiência de criação de rádios comunitárias, como o bem sucedido projeto Rádio Educom, e abriram as portas da escola para a criação de mídia pelos alunos e seus desdobramentos. Porém, hoje, apesar destes projetos de produção de rádio ainda aflorarem em diversas partes do país, a internet torna possível a implantação de projetos que não demandam recursos financeiros estruturais, e, desta forma, permitem a produção de mídia em qualquer unidade escolar, seja através de sites, *web tv*'s, rádios *online* etc. É o caso dos blogs e dos cadernos digitais, que podem ser criados a partir de qualquer experiência escolar, bastando que os alunos tenham um computador e acesso à internet, sem a necessidade de instalação de oficinas, como as rádios comunitárias, ou de financiamento para a impressão, como os jornais estudantis.

⁷ Pesquisa publicada pela Fundação Telefônica e Universidade de Navarra, 2009.

3. EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Na sociedade da comunicação e da informação, educar para as mídias se faz necessário e urgente na busca por uma formação integral e crítica. O pesquisador Jacques Gonnet sustenta que “[...]sabemos bem que uma parte do futuro de nossas sociedades depende de nossa capacidade de dominar a informação e a comunicação, de saber ler as mídias que nos solicitam até a saturação e que são tudo, salvo neutras” (GONNET, 2004, p.13).

Além da posição de destaque que as mídias têm na sociedade moderna, e partindo das premissas de que a escola atual não poderia simplesmente instruir sem educar, e de que não haveria educação sem que os conhecimentos se relacionassem com a realidade, a proposta da educação para as mídias se mostra ainda mais importante. Ilustrativamente, Gonnet (2004) compara a instrução pura com a fabricação de um objeto, enquanto a educação representaria a construção de uma pessoa. No intuito de integrar o conhecimento formal ao mundo que cerca alunos e escolas, a educação para as mídias proporciona aos sujeitos conhecer as formas de comunicar o mundo e comunicar-se com o mundo.

O início das discussões acerca da possibilidade de integração entre educação e comunicação data dos anos 1960, em especial pela UNESCO, e constrói seu caminho até tomar forma em pesquisas latino-americanas, cerca de vinte anos depois. Quando surge a terminologia “educação para as mídias” nas discussões da UNESCO, a proposta vai de encontro à expectativa do educar pleno.

Por educação para as mídias convém entender o estudo e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e aprendizagem em outros campos de conhecimentos, tais como as matemáticas, a ciência e a geografia (UNESCO *apud* GONNET, 2004, p.23).

Iniciadas na década de 1980, as pesquisas sobre educação para as mídias na América Latina se desenvolveram de forma independente, como propostas de uma perspectiva crítica sobre a interação da escola com a comunicação que ocorria na sociedade.

Decorridos alguns anos, as pesquisas foram se voltando aos receptores, e nas experiências educativas com comunicação passaram a ser considerados os sistemas que envolviam os educandos, como a família, o bairro, o grupo de colegas e a própria escola. De

acordo com Lopes (2011), as iniciativas pioneiras foram experiências situadas tanto em âmbito escolar formal como não formal, desenvolvidas por ONGs e/ou instituições educacionais em diversos países latino-americanos, destacando-se programas do Brasil, Chile e Argentina.

As pesquisas acerca da educação para as mídias se desenvolveram nas duas décadas seguintes, e deram origem a programas sólidos de promoção da comunicação como componente integrante da educação, hoje uma realidade no currículo escolar de alguns países latino-americanos.

Diversos estudos desenvolvidos por grupos de pesquisadores, educadores e comunicadores, em conjunto multidisciplinar ou de forma isolada, possibilitaram a união de elementos para a criação dos programas pedagógicos que conhecemos hoje, onde as questões da comunicação são contempladas sob as nomenclaturas de “educação para as mídias”, “educação para os meios” e “educomunicação”. A proposta central destes programas é orientar os alunos quanto às possibilidades do trabalho com as mídias, interagindo de forma integrada com a sociedade e o ambiente histórico em que vivem.

[...] diante dos desafios do neoliberalismo ambiente, torna-se imprescindível que essa perspectiva comunicacional seja integrada à Educação para os Meios a fim de dar um impulso maior e mais fundamentado em seus programas pedagógicos. Assim, ganhamos todos, comunicadores e educadores, com a possibilidade de maior participação das pessoas na construção cotidiana da cidadania e nos movimentos para a democratização dos meios de comunicação (LOPES, 2011, p.50).

Sendo assim, o propósito da educação para as mídias não é o uso de recursos tecnológicos modernos como apoio escolar, e sim a proposição de produção de mídias e compreensão crítica dos processos de comunicação aos alunos. Isto não significa, entretanto, que uma educação para as mídias, ou qualquer educação, suponha o afastamento total da tecnologia. De acordo com Freire (2003) “[...]toda perspectiva humanista que negue a rigorosidade da ciência, que deixe de procurá-la, que se afaste da tecnologia, que veja na máquina a inimiga do ser humano, neste fim de século... toda visão humanista que caia nisso é reacionária” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.74).

Por meio do encontro entre conceitos de educação e comunicação, os programas supõem uma proposta colaborativa e interdisciplinar, onde, a partir do domínio sobre a produção de comunicação social, o educando encontre novos caminhos para sua educação, expressando-se e reconstruindo o conhecimento adquirido a fim de apropriar-se dele.

Entende-se em primeiro lugar, por educação para as mídias, uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo). O objetivo é facilitar o distanciamento pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto dos seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem (GONNET, 1997, p.23)⁸.

A partir da educação para as mídias é possível que o aluno se aproprie dos aparelhos midiáticos em sua concepção mais ampla, e assim façam comunicação, interajam com as diversas mídias e atores sociais, e desenvolvam suas necessidades de comunicar.

Jacques Gonnet (1997) recusa visões apocalípticas ou redentoristas sobre os meios de comunicação. De acordo com seus apontamentos, os programas têm como um de seus maiores desafios desfazer certos mitos que impedem que a escola avalie de forma adequada sua necessidade e viabilidade – o maior deles, talvez, que as mídias têm maior pretensão de dizer a verdade que o livro didático.

A constatação da existência de uma cultura oral e audiovisual em todas as sociedades, e a necessidade de que a escola reconheça e participe destas culturas, são pontos de partida da educação para as mídias. Entretanto, essas culturas são consideradas existentes paralelamente à cultura formal, letrada, na qual a educação tradicional se apoia. O conceito é o de coexistência, e não de negação de uma pela outra.

E, ao reivindicar a existência da cultura oral e audiovisual, não estamos desconhecendo, de modo algum, a cultura letrada, mas sim desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade (MARTIN-BARBERO, 2011, p.130).

Reconstruir o antigo pelo novo é uma das faces da educação para as mídias, e a cultura audiovisual pode promover, inclusive, a releitura e uma nova formatação aos clássicos, peças de valor atemporal para a educação dos jovens.

A coexistência de linguagens formais e não formais na escola contemporânea precisa ser considerada na busca por uma educação para a cidadania. Paulo Freire (2003) apóia esta coexistência como suporte ao conceito de leitura do mundo. Linguagens estas que teriam sua legitimidade constituída histórica e socialmente. Não é possível oferecer resistência a estas novas linguagens, porque existe uma riqueza imensa na conciliação entre as formas de expressão.

Vê: uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo “leitura de mundo” e, portanto, “leitura da realidade”, não necessariamente através da palavra escrita. Não

⁸ Tradução nossa.

vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e a sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.56).

A evolução dos saberes também tem papel de destaque nesta discussão, uma vez que, conforme abordado em capítulo anterior, “a adesão de uma sociedade à sua escola se caracteriza, entre outras coisas, por um acordo tácito de transmissão de certos saberes considerados fundamentais” (GONNET, 2004, p.15). Estes saberes, que mudam constantemente com o passar do tempo, são transmitidos também pelas mídias, o que colocaria a escola em posição de considerar sempre estes saberes atualizados e suas fontes para se tornar atrativa aos alunos.

Poderíamos então dividir a história da reflexão sobre os efeitos das mídias em três grandes períodos que teriam se sucedido: o primeiro da crença na comunicação de massa como disseminador de princípios e valores da sociedade e fonte de entretenimento; o segundo, com o advento da 1ª Guerra Mundial, quando as sociedades percebem o poder destrutivo e manipulador da comunicação de massa se utilizada para finalidades discutíveis do ponto de vista ético/social/humano; e o terceiro, o movimento atual de estudo das mídias e suas interações sem a aplicação, de início, de características benéficas ou maléficas. Os estudos mais recentes se debruçam sobre os formatos de transmissão de mensagem e seus resultados, a curto e longo prazo, de forma despreendida da origem e/ou ideologia destas mensagens, ainda que o teor das mensagens não seja ignorado nestes estudos.

Passamos assim da crença no grande poder do rádio e do cinema, à quase certeza da manipulação de massas, desde o fim da Primeira Guerra Mundial. (...) a uma posição menos segura, onde sociólogos como Lazarsfeld relativizaram, a partir dos anos 1940, os resultados anteriores, mostrando notadamente que os receptores das mensagens adotam um comportamento muito mais ativo, por exemplo, no quadro das campanhas eleitorais. Enfim, mais recentemente, um importante trabalho de identificação foi realizado por pesquisadores para constituir noções mais sutis como os efeitos a curto prazo (...) e os efeitos a longo prazo, que se mostram tanto mais fortes na medida em que uma coerência se desenha na sucessão das mensagens (GONNET, 2004, p.19).

Desta forma, educação para as mídias pode ser considerada uma proposta de educação crítica para a leitura de quaisquer suportes de comunicação: escrito, radiofônico, televisivo etc. – sublinhando o desenvolvimento da autonomia no jovem ao comunicar-se e dominar os processos midiáticos.

3.1 A MÍDIA EDUCATIVA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Alguns fatores corroboram com a dificuldade da implantação e manutenção dos projetos de educação para as mídias no Brasil, sendo os principais deles a aproximação indevida entre os conceitos de educação para as mídias e o de televisão educativa, e a suposição de que educar para as mídias se resumiria à aquisição de tecnologia para uso em ambiente escolar.

A vinculação entre educação para as mídias e projetos de televisão educativa ainda é muito frequente, apesar de equivocada. Esta relação indevida pode refletir negativamente na opinião pública sobre os projetos de educação para as mídias, considerando-se que são propostas muito diferentes. Existe certo preconceito por parte das sociedades metropolitanas brasileiras, como a da cidade de São Paulo, com a televisão educativa, em especial a veiculada em canais abertos, e a associação desta programação com a educação para as mídias pode levar a direção de algumas instituições escolares a se distanciarem deste tipo de proposta com a justificativa de que à educação presencial não caberia este tipo de recurso. A disseminação de material informativo sobre o conceito de educação para as mídias se faz importante entre diretores escolares, e até mesmo para a sociedade como um todo, a fim de evitar este tipo de equívoco.

Educação para as mídias também não se refere ao atrelamento de recursos comunicacionais ao projeto pedagógico da escola sem finalidade de desenvolvimento de senso crítico sobre eles, e/ou à inclusão de recursos tecnológicos e audiovisuais no ambiente escolar de forma ilustrativa. Esta é outra característica a ser ressaltada para gestores escolares públicos e privados e comunidades de professores, uma vez que incorre em outro equívoco cometido por muitos educadores que se postam arbitrariamente contra programas de educação para as mídias e educomunicação.

Atualmente já não é possível prescindir das novas tecnologias. Fazê-lo significaria um retrocesso histórico de proporções incalculáveis. Mas também não se trata de acolher a tecnologia tal e como ela nos é oferecida pelo mercado, nem para os fins que os mesmos produtores e comerciantes da tecnologia desejam. Não se trata de incorporar acriticamente a tecnologia no tecido social, educativo e comunicativo (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p.160).

A educação para as mídias pode propiciar a ampliação de horizontes da educação sobre as barreiras físicas e sociais que muitas vezes encontra, o que pode ser viabilizado ou otimizado com o uso de tecnologia.

Entretanto, o uso de recursos audiovisuais e a introdução de tecnologias da informação na escola são realidades às quais o sistema pedagógico já está adaptado, resultantes de exigências do mundo moderno. A existência deste aparato tecnológico não pressupõe, de forma alguma, que exista educação para as mídias no ambiente escolar. Orozco-Gómez (2011) avalia que os países latino-americanos assumem, em seus sistemas educativos, um conceito de educação moderna que precisa incorporar meios e tecnologias de informação, mas não consideram a necessidade de mudanças na educação para que se tenha o resultado esperado com essa modernização:

A racionalidade hegemônica, até agora, constituiu em incorporar, simplesmente agregando ao já estabelecido, as novas tecnologias informáticas ao processo educativo, sem modificar o próprio processo, nem seus componentes nem a instituição educativa que o realiza (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p.167).

Com a educação para as mídias se propõe uma nova forma de ver a tecnologia em sala de aula, não mais como coadjuvante na ilustração do processo educativo, mas como forma de educar e possibilitar construção de conhecimento pelo próprio aluno. A utilização das mídias de forma consciente pelos jovens pode auxiliar na busca pelo objetivo do Ensino Médio de alcançar a tríade conteúdos/habilidades/atitudes com os estudantes.

O uso da tecnologia na educação, e consideremos que a maior parte das iniciativas de educação para as mídias envolvem suportes tecnológicos, é importante, porém deve ser relativizado em seus porquês. Educação e comunicação não são neutros, e supor neutralidade no uso da tecnologia para que os jovens produzam comunicação nas escolas seria ingênuo. As características ligadas ao empoderamento pelo conhecimento discutidas em capítulos anteriores devem ser consideradas a todo tempo em projetos que demandam autonomia dos alunos frente à tecnologia, como os de educação para as mídias.

Un factor decisivo en la educación es la tecnología misma. La tecnología no es algo neutro que adquiere uno u otro sentido según quien la use. La tecnología – y ése es su papel educativo – es como es en determinado momento, porque se piensan las cosas de una forma y no de otra, la tecnología contiene en sí una manera de pensar el mundo. Las tecnologías surgen y se aplican, en cada época, de acuerdo con un modelo de sociedad y de ser humano (SCHMUCLER, 1997, p.215).

A tecnologia, na educação para as mídias, é utilizada num sentido educativo que transcende a própria ação educativa, porque norteia o uso desta tecnologia em benefício intelectual do próprio jovem para a vida, não somente durante sua trajetória acadêmica. Sobre a questão da alfabetização digital e da inclusão da tecnologia no dia-a-dia dos jovens, Gomez

(2004) nos alerta que está muito além de ensinar a utilizar uma tecnologia específica, o processo inclui dar a este jovem a possibilidade de entender, significar, pensar e dar sentido ao mundo a partir do seu contexto cultural.

Tornar uma determinada tecnologia comunicativa parte do cotidiano de um aluno é desenvolver nele a habilidade de entender e usar informação em múltiplos formatos, de visualizar situações em colaboração com outros, e de se integrar intelectualmente, de fato, aos outros atores da educação. Gomez (2010) traça um paralelo entre o uso da tecnologia da informação e da comunicação e a integração de atitudes na escola, avaliando que o uso da tecnologia na escola para possibilitar a expressão do jovem e como instrumento de aprendizagem “é considerado para aproximar o aluno, o professor e a comunidade e relacioná-los para a atuação social no mundo contemporâneo” (GOMEZ, 2010, p.14).

Devemos considerar, ainda, que afastar as tecnologias da comunicação do dia-a-dia escolar do jovem brasileiro seria negar sua própria realidade, principalmente quando consideramos as mídias *online*, hoje de acesso praticamente universal. Apesar do uso da internet comercial ter iniciado no Brasil há apenas dezoito anos, Gomez (2010) lembra que hoje ocupamos um dos primeiros lugares em todo o mundo no acesso à rede virtual por banda larga, ou seja, por conexão de alta taxa de transferência de dados. E, “[...] pelos dados do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (<http://www.cetic.br>), os jovens entre 16 e 24 anos estão entre os que mais usam a internet para a Educação” (GOMEZ, 2010, p.17). Sendo assim, nossos jovens estão tão integrados às redes e sistemas virtuais que a introdução do uso de mídias *online* na escola é muito mais estranha à realidade da própria escola do que à do jovem.

Evidentemente os projetos pedagógicos devem estabelecer os critérios sobre os quais a educação para as mídias será incluída na prática educativa. A escola deverá ser considerada, segundo Orozco-Gómez (2011) e Freire (2011a), como um centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações, que circulam usualmente, e não mais um centro depositário do conhecimento e do saber. Desta forma, “em uma escola do futuro, a diferenciação entre o que é uma educação formal e outra que não o é, não terá cabimento” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p.171).

Cabe à educação, neste sentido, despertar no aluno a consciência sobre a necessidade de que se integre à sua cultura e desenvolva seu conhecimento além daquele que lhe é transmitido. Essa construção pode e deve acontecer dentro do próprio ambiente escolar, sob a orientação dos educadores, e não somente fora do horário de aulas, quando o aluno tem

contato direto com a mídia sem nenhuma orientação educacional. A relevância do conhecimento não pode ser assumida apenas pelo espaço em que ele é adquirido, dentro ou fora da escola, ela está intrinsecamente ligada às questões histórico-culturais que cercam o aluno e à sociedade em que vive.

Uma escola, sustentada em uma racionalidade relevante ante as novas tecnologias de informação, assumiria que a aprendizagem se realiza em múltiplas situações e cenários da vida cotidiana, e que, por isso, essa aprendizagem varia em sua importância, formalidade e legitimidade. O que a escola deve assegurar, em todo caso, é que a aprendizagem resultante de um processo educativo seja relevante para o seu desenvolvimento como ser humano e social, que participa de comunidades e de países específicos (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p.172).

As tecnologias da informação, desta forma, podem ser consideradas auxiliares no processo de educação para as mídias, uma vez que já estão inseridas no sistema escolar e na vida cotidiana do aluno. Mas reitera-se que sua utilização mecânica não garante, de forma alguma, que estejam sendo alcançados os propósitos de uma educação para as mídias, de formação de senso crítico e apropriação de conteúdos e formas de expressão para desenvolvimento de habilidades e atitudes.

3.2 CORRENTES FILOSÓFICAS

As pesquisas sobre educação e comunicação integradas para a interação do jovem com a produção de mídia e a apropriação dos conceitos de comunicação de forma crítica em ambiente escolar atendem por três nomenclaturas distintas: educação para as mídias, educação para os meios e educomunicação.

Apesar de terem como finalidade compreender e propor caminhos para a integração de educação e comunicação na escola contemporânea, as pesquisas que utilizam cada um destes tipos de nomenclatura se diferenciam quanto às correntes filosóficas nas quais se embasam, o que pode ocasionar algumas distinções em seus conceitos.

A educação para as mídias, ou para os meios, retratada nos estudos clássicos do tema, se identifica com a corrente inspirada na sociologia e na reflexão sobre os sistemas sociais. Recairá muitas vezes sobre a temática do poder exercido pela mídia sobre as pessoas e o poder do qual a escola abre mão ao permitir que o aluno construa conhecimento por si só. Ainda:

[...] tenderá a colocar em evidência as forças sociais em ação no caso das mídias. Poder-se-ia considerar, por exemplo, que a reflexão realizada pela UNESCO nos anos 1980, em torno de uma nova ordem social de informação, pertence a esta lógica (GONNET, 2004, p.63).

A nomenclatura específica “educação para as mídias” deriva de estudos dos meios internacionais que tratam os problemas da educação, particularmente a UNESCO. Quando esta temática começou a ser abordada, seu foco era a discussão da interferência que os grandes meios de comunicação de massa, como a televisão, vinham tendo no cotidiano educacional. Entretanto esta educação para os *media* era vista como uma ferramenta mágica de alfabetização em larga escala, que ditaria as formas com que os educadores deveriam manipular as informações trazidas pela mídia em geral. Hoje esta não é mais a conceituação de educação para as mídias, que traduz amplamente os esforços da educação para a comunicação por meio de programas voltados à compreensão, produção e assimilação das mídias pelos alunos.

Por outro lado, a nomenclatura educomunicação, amplamente disseminada no município de São Paulo, se enquadraria à corrente tecnológica, que “[...] por definição, tem tendência a colocar a ênfase nas ferramentas. Como funciona um programa de televisão? Quais as limitações?” (GONNET, 2004, p.63). Mas essa visão da educomunicação era rejeitada tanto pela educação quanto pela comunicação, ficando à margem das duas áreas. Hoje a educomunicação tem um conceito e um papel muito mais próximos da educação para as mídias e das questões sociais que a envolvem, apesar de ainda considerar as questões tecnológicas com notada ênfase.

No Ensino Médio municipal da cidade de São Paulo, a educomunicação é uma realidade regulamentada por legislação⁹, como visto no capítulo anterior. Esta proposta se aproxima em muitos aspectos do conceito de educação para as mídias, ficando presa à questão tecnológica apenas nas instituições de ensino que não alcançam a compreensão do processo como um todo.

No Brasil, a palavra educomunicação vem sendo utilizada por estudiosos da comunicação e da educação para designar o campo de intersecção entre os estudos pedagógicos e comunicativos de uma forma geral. Segundo pesquisas do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, o termo educomunicação designa especificamente

⁹ A Lei Nº 13.941/04, que institui o Programa EDUCOM no município de São Paulo, pode ser encontrada na íntegra no Anexo B.

um campo emergente de estudos e práticas que não podem ser completamente absorvidos, justificados ou explicados pela educação ou pela comunicação de forma separada.

A nomenclatura educomunicação teve origem na união das práticas do radialista e professor Mário Kaplún, Educação e Comunicação Social com características reunidas em um único termo. Kaplún (2011) coloca que a escola de Ensino Médio precisa se posicionar de uma forma diferente da que estamos habituados, criando condições para que os estudantes criem suas mensagens a partir do que estão aprendendo, com os aparelhos midiáticos disponíveis.

Ismar de Oliveira Soares, um dos pesquisadores pioneiros nas pesquisas de educação para as mídias no Brasil, conceitua educomunicação como: “Conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos” (SOARES, 2000, p.12).

Para o sucesso de desenvolvimento desta nova corrente de pensamento, os meios de comunicação teriam de ser instrumentos de mediação inseridos na escola e na comunidade. A presença destas mídias no ambiente escolar não deveria ter o intuito de trazer somente informação externa, e sim de possibilitar e mediar a comunicação entre os que convivem dentro do espaço escolar. A inserção de meios de comunicação para dar voz real à comunidade, seja ela escolar ou não, possibilitaria a transformação do ambiente e dos sujeitos envolvidos nos processos.

A proximidade entre o conceito de educomunicação e o de educação para as mídias também fica evidente nos eixos onde se apoiaria o conceito de educomunicação praticada no Brasil, a saber: educação para a recepção crítica; expressão comunicativa através da arte; mediações tecnológicas no espaço educativo; gestão dos processos comunicativos.

Em suma, com o grande avanço das pesquisas em educação para as mídias, e da utilização das três terminologias comentadas misturadas e muitas vezes de forma indevida, já não há a possibilidade de fazer uma separação de termos de forma arbitrária, principalmente no que diz respeito às correntes filosóficas às quais pertencem.

Por considerarmos o termo mais amplo, para esta pesquisa foi eleita a nomenclatura educação para as mídias para designar o campo de intersecção entre educação e comunicação, e os processos educativos voltados ao contato e compreensão da mídia pelos alunos. Entretanto, em alguns pontos deste material figura o termo educomunicação, com o mesmo

objetivo de educação para as mídias e suas implicações, tal qual é utilizado hoje na maior parte dos projetos brasileiros.

3.3 A COMUNICAÇÃO DO JOVEM LATINO-AMERICANO

A inclusão das mídias como objeto de estudo no ambiente escolar, apesar de ser uma realidade mundial, apresenta características distintas em cada região, devido ao desenvolvimento cultural, social e político de cada país ou continente. Na América Latina, por exemplo, temos a questão da colonização e, no caso específico de algumas localidades do Brasil, da demanda pela televisão como substituta da escola, notadamente em regiões mais distantes dos centros culturais das metrópoles. Com isto vivemos em tempos paralelos em cada grupo social.

Os países da América Latina têm muitas características culturais em comum, porém diferem enormemente em alguns aspectos socioeconômicos e políticos, o que torna impossível que se generalize suas escolas e seus jovens. A comunicação do jovem latino-americano é diversificada e marcada pelos pormenores das regiões onde acontece, mas consideremos que apesar de toda a diversidade cultural apresentada pelos países integrantes da América Latina algumas características das teorias de educação para as mídias são apropriadas de forma comum a todo este território.

Esta diversidade de tempos históricos que coexistem nas sociedades latino-americanas em geral é um dos alertas dados por Martín-Barbero (1995), que toma para seus estudos de comunicação e mídias a realidade contemporânea destes países, recortada. Não podemos deixar de considerar a heterogeneidade das temporalidades que coabitam nas culturas da América Latina para compreender o jovem que cresce nestes espaços. Setton (2010) também compartilha da proposição de que o Brasil vive diferentes temporalidades concomitantemente.

[...] Em outras palavras, a história da América Latina é a história dos *destempos* (diferentes temporalidades), é a história da mestiçagem e ano a história da pureza das autenticidades de modelos culturais modernos ou tradicionais (SETTON, 2010, p.77).

Partindo da realidade latino-americana como base, Martín-Barbero desenvolve uma análise na área da comunicação feita pelas mídias diferenciada dos padrões estabelecidos pelos norte-americanos, considerando o processo de comunicação sob o modelo unificado de desenvolvimento (ou de subdesenvolvimento), heterogêneo e plural.

Posta inicialmente a condição cultural específica dos países da América Latina, de colonizados e em desenvolvimento, Martín-Barbero (1995) retoma a questão do poder que a informação detém. Como visto no primeiro capítulo, a comunicação possibilita a informação, que, por sua vez, traz consigo a acessibilidade ao poder – situação esta indesejada em países onde a centralização do poder permite a manutenção de políticas e regimes que perpetuam divisões sociais e domínio popular pela falta de informação.

Nesse sentido, essa fragmentação de cultura social vem reforçar a mais velha e mais estrutural das divisões sociais, que é a divisão entre os que ascendem de alguma forma ao poder, ou seja, os que têm informação para tomar decisões – e sabemos que hoje o poder passa cada vez mais pela informação –, e a imensa maioria da população, para a qual os meios de comunicação se dirigem (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.46).

Derivando desta constatação das relações sociais de poder que poderiam ser desequilibradas pela educação para as mídias na América Latina, Martín-Barbero foca suas teorias na recepção das mensagens. O contexto cultural das sociedades onde se desenvolve a comunicação é considerado essencial nos estudos de recepção, porque a construção do significado pela audiência é resultado de negociações de sentido. Destes processos de negociação, chamados por Martín-Barbero (1995) de mediações, resultam a aceitação, resistência ou transformação do significado das mensagens. A lógica da mensagem passa a existir a partir da cultura a qual pertence o receptor, uma vez que ele negociará o sentido desta mensagem com base em seus próprios parâmetros.

Martín-Barbero (1995), ao apresentar a mensagem como produto de uma interpretação sociocultural, tira desta a carga negativa dada pelos primeiros estudos de comunicação. O caráter da mensagem terá conexão direta com sua audiência, desmistificando o poder absoluto da comunicação de massa de domínio global. Os sujeitos encontram-se em intercâmbios culturais, as mensagens são mutantes, e rompemos então com o modelo de que comunicar é levar uma informação com significado pronto, já construído, independentemente de quem a recebe.

Com estes apontamentos, o receptor ganha elevado destaque no processo da comunicação. Por não ser mais um receptáculo de uma mensagem pronta, e sim um gerador de sentido desta mensagem, ele é ativo em sua comunicação e tem influência sobre ela. Esta vertente dos estudos de comunicação torna ainda mais relevante a educação para as mídias, expondo motivos de se ensinar na escola, principalmente ao jovem, como lidar com a mensagem que recebe, como filtrá-la, como participar do processo de comunicação ativamente uma vez que não é mais subjugado por uma comunicação de comunicados. O

sujeito deixa de ser vítima de uma mensagem que lhe é imposta para ser co-autor desta mensagem.

O aluno como sujeito receptor passivo é conduzido, levado a uma conclusão sem que tenha participação no processo comunicativo, não há diálogo. Martín-Barbero lembra que [...] esse ponto de vista possui certo tom moralista. O autor chama nossa atenção para o fato de que, ao pensar o sujeito receptor como um agente social passivo, pode-se compreendê-lo como uma vítima, um ser manipulado pelos mecanismos do controle social (SETTON, 2010, p.74).

Quanto à juventude especificamente, Martín-Barbero (1995) afirma que o jovem mantém relações diferentes e concomitantes com a tecnologia, relações estas que nem sempre são compreendidas pelos mais velhos. Entenda-se aqui por tecnologia muito mais que um aparato tecnológico, mas toda a estrutura técnica da modernidade, que reorganiza a experiência social e é percebida de formas distintas pelas diferentes faixas etárias.

No Brasil é comum professores relatarem a falta de costume de ler dos jovens e a acomodação destes frente à pesquisa acadêmica bibliográfica, mas estes não são demonstrativos de preguiça ou falta de capacidade, e sim resultados de uma nova percepção cognitiva e intelectual que os jovens desenvolveram. A mistura de culturas orais e modernas com as quais o jovem convive, da música, do vídeo, da internet e até do videogame, trazem a ele um novo sensorial, uma nova referência. E a escola que não traz para sua prática estes elementos ignora uma cultura e uma sensibilidade que já foram adquiridas pelo jovem, e se torna distante de sua realidade.

[...] Estudos recentes mostram que a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), os variados instrumentos de interação como blogs, *chats*, ou ferramentas de conversação instantâneas, como o MSN Messenger, oferecem oportunidades aos jovens de escreverem, lerem e criarem novas linguagens. Nesse sentido, seriam espaços legítimos de criação de sentidos e de uma cultura jovem (SETTON, 2010, p.79).

Consideradas as mudanças na forma de recepção das mensagens pelo jovem do século XXI, podemos compreender os comportamentos citados, dos atuais alunos do Ensino Médio, não mais como atos de rebeldia, e sim como atitudes de busca pela liberdade de expressar-se. De acordo com Martín-Barbero (1995), a proposta real do processo de comunicação, e das próprias mídias, está além das mensagens, reside nas formas de interação que o próprio meio transmite ao receptor, neste caso o jovem.

Derivados dos estudos sobre recepção, Martín-Barbero (2002) desenvolveu trabalhos subsequentes sinalizando para a aproximação entre educação e comunicação, questionando se

os sistemas educacionais deveriam prosseguir na busca de métodos e práticas que defendessem as crianças e jovens da mídia ou se deveriam desenvolver o caminho oposto, expor os educandos à esta mídia, mas ensinando-os a lidar adequadamente com ela – a raiz da educação para as mídias. A construção de ecossistemas comunicativos baseados na realidade midiática seria uma forma de desenvolver esta segunda hipótese, uma vez que a sociedade mundial está inserida nesta realidade.

Os ecossistemas comunicativos consistem em sistemas de inter-relações que refletem a comunicação de seus participantes. Os jovens se organizam em ecossistemas comunicativos formais e informais a todo momento, e a consideração destes espaços pela escola faz com que o jovem se sinta inserido nas práticas escolares.

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias – desde o cartão que substitui ou dá acesso ao dinheiro, até as grandes avenidas da Internet –, com sensibilidades novas, claramente visíveis entre os mais jovens. Eles têm maior empatia cognitiva e expressiva com as tecnologias e com os novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e o distante [...] (MARTIN-BARBERO, 2011, p.125).

Entretanto, Martín-Barbero (2011) alerta para a dificuldade de instituição de um ecossistema mutuamente compreensivo dentro do ambiente escolar. É um grande desafio o estabelecimento de um ecossistema comunicativo que compreenda as experiências culturais diversificadas dos jovens e suas relações com as tecnologias, e que ainda apresente a escola como um lugar interessante e motivador. Ao retirar a escola e o livro do centro do sistema educativo, todo o entorno pode se tornar confuso à sociedade, e cabe reorganizar o sistema escola/família/sociedade, para que se interconecte em torno de novos pólos.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (MARTIN-BARBERO, 2011, p.126).

As tecnologias comunicativas só produzem transformações nas estruturas, metodologias e práticas de aprendizagem se houver uma transformação do próprio fazer educativo, passando a escola a considerar a integração de diferentes linguagens, escritas e representações em sua rotina, levando em conta a nova percepção desenvolvida pelos jovens em suas inter-relações.

3.4 INTEGRANDO REALIDADES

A partir das bases da *media education* e da educomunicação, consideraremos, nesta dissertação, a educação para as mídias sob a perspectiva de educação global e política pela e para a mídia, considerando de forma ampla o contexto sociocultural latino-americano, e de forma específica o contexto sociocultural paulistano, onde os jovens estudantes de Ensino Médio participantes da pesquisa de campo crescem e desenvolvem sua cultura.

Consideraremos mídias todas as tecnologias e caminhos para a comunicação, dos analógicos aos digitais. Para tanto, utilizaremos a definição de Setton (2010), de que mídias são todos os agentes de socialização que transmitem mensagens, e podem ser considerados filosoficamente agentes pedagógicos.

Entendo por mídias todo o aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, considero o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte material como livros, CD,s etc., a totalidade de conteúdos expressos nas revistas em quadrinhos, nas novelas, nos filmes ou na publicidade; ou seja, todo um campo da produção de cultura que chega até nós pela mediação de tecnologias, sejam elas as emissoras de rádio, tv ou internet (SETTON, 2010, p.7).

A importância da caracterização das mídias como agentes de socialização, como já exposto anteriormente, diz respeito à ligação entre a escola do jovem e as realidades culturais onde este jovem está inserido, suas linguagens, suas ilustrações, seus conceitos. Podemos considerar que:

As mídias, então, são tão poderosas quanto seus companheiros de prática pedagógica, como a família e a escola, por exemplo. A particularidade do mundo contemporâneo é que essas instâncias vivem hoje em uma tensa e intensa rede de interdependência com as outras agências socializadoras, agindo simultaneamente na formação moral e cognitiva do indivíduo na atualidade (SETTON, 2010, p.8).

Desta forma, a proposta de inserção de educação para as mídias no currículo do Ensino Médio não é, a nenhum tempo, a proposta de inclusão de uma nova disciplina no currículo, ou de um novo campo de estudos dentro da educação. O que se propõe é que a comunicação, suposta na educação de nível médio em todos documentos oficiais brasileiros para o Ensino Médio, seja considerada enquanto ação pedagógica. A integração de projetos de educação para as mídias ao fazer educativo do Ensino Médio tende a aproximá-lo e torná-lo

mais interessante aos olhos dos jovens, por sua vez cada dia mais envolvidos com os processos comunicativos na sociedade.

Para que as questões comunicativas se insiram na educação, sem barreiras de disciplinas, deve ser considerado um panorama global da educação para as mídias. Da interação dos jovens e da integração de linguagens podem surgir temáticas para projetos de educação para as mídias interdisciplinares ou ligados à assuntos da atualidade interligados aos temas que estão sendo tratados por estes jovens na escola.

Considerar os receptores outros também é importante no processo de negociação de sentidos das mensagens. “[...] E, como a prática pedagógica, como a ação docente, as mídias falam com alguém, exprimem uma ideia, um conteúdo, têm intenção de transmitir, divulgar conhecimentos, habilidades e competências” (SETTON, 2010, p.9). Não há como negar o outro na busca por uma relação dialógica.

Ainda sobre a educação para as mídias como disciplina, esta não seria a forma ideal de trazer a comunicação para a escola porque, além de todos os motivos já expostos, não se pode separar do cerne da educação da comunicação. Setton (2010, p.10) nos alerta que “[...] A prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação”.

Considerar a educação para as mídias como uma disciplina descolada do todo da educação, tenha ela o nome de educomunicação, oficina de comunicação, ou outros, é negar um dos objetivos da educação para as mídias, que é o de incentivar o desenvolvimento da cidadania nos alunos ao integrar conhecimentos compartimentalizados, associando a escola, seus conteúdos e seus sujeitos, de forma multidisciplinar e transversal, ao mundo.

3.5 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES

A educação para as mídias pode ser desenvolvida com estudantes de qualquer faixa etária e nível, pois suprime as barreiras clássicas que a educação formal impõe. Apesar de não se poder ensinar equações para alunos de dez e dezesseis anos ao mesmo tempo, e da mesma forma, estes mesmos alunos em grupo podem ser capazes de criar uma rádio escolar sem que sua diferença etária dificulte o processo. E nesta atividade os interesses e conhecimentos de

todos os envolvidos será válido e considerado, os contrastes entre níveis de maturidade e desenvolvimento acadêmico podem tornar a criação de formas de se comunicar mais interessantes e abrangentes, atingindo toda a comunidade escolar em sua diversidade. Citelli (1999) define ensinar da seguinte forma:

[...]trata-se, pois, de trabalhar o conhecimento não apenas como repositório do *já sabido*, ou de um conjunto de informações – isso os bancos de dados, as enciclopédias armazenadas na memória dos computadores farão cada vez com maior eficiência –, senão *como algo socialmente construído e em construção*. Vale dizer, é imperioso pensar o ensino como algo integrado em projetos de trabalho que façam sentido na perspectiva formadora do educando (CITELLI, 1999, p.141).

A adoção de projetos de educação para as mídias supõe a supressão de barreiras disciplinares. Professores de todas as áreas podem educar para as mídias, e docentes reunidos podem criar formas de trabalhar conceitos multidisciplinares, além da convivência com as diferenças, necessária no trabalho educativo com jovens.

As possibilidades ao se educar para as mídias no Ensino Médio são abrangentes. Utilizando a comunicação como ferramenta de ensino que atinge o jovem em seu centro de interesse, os professores podem se aproximar dos valores de seus alunos. A gama de mídias que podem ser produzidas e trabalhadas para a veiculação de temáticas variadas é ampla, e consegue alcançar a modernidade tão desejada pelo jovem no meio escolar. São exemplos dessas mídias as rádios virtuais, *podcasts* e blogs.

A educação para as mídias também permite que a escola venha de encontro à vida do aluno, tornando o ato de estudar parte integral de sua realidade, misturando-se a ela. O conhecimento deixa então de ser um bloco de informação externa à deriva, a ser ouvida e escrita, para se tornar algo a ser incorporado.

3.5.1 Os jovens

A relação dos jovens com sua escola nem sempre é agradável, devido à imposição de regras do ambiente escolar em embate direto com a faixa etária da adolescência, disposta a testar limites. Soares (2011) levanta a questão da diversidade, tão pertinente à juventude, que torna ainda mais difícil a padronização de formas no Ensino Médio: “Ainda que numerosa, não existe, segundo os estudos mais recentes, uma juventude única ou homogênea, mas, sim,

uma juventude no plural, com suas diversas representações sociais e suas várias identidades”. (SOARES, 2011, p.23)

A consideração da adolescência como fase de desenvolvimento entre a fase infantil e a adulta é um advento moderno. A escola de nível médio, para o jovem, deve ser amplamente discutida, como abordado anteriormente, não se tratando apenas de uma escola intermediária entre a destinada para as crianças e a universidade. No Ensino Médio, muitas vezes o excesso de regras próprio da Educação Infantil e Fundamental coabita com a grande liberdade dada aos alunos do Ensino Superior, o que torna o ambiente escolar confuso e inóspito ao jovem. A base desta discussão é a tomada do aluno como sujeito, influência das pedagogias novas.

Jacques Gonnet (2004, p.28) propõe que os adolescentes “navegam num mundo que surpreende, aterroriza ou maravilha os mais velhos, mas que é o mundo deles”. Ou seja, para eles é natural que a escola acolha este mundo entre suas paredes. “A partir daí torna-se útil compreender melhor as relações que os jovens mantêm com os diferentes suportes, mas também com uma tecnologia que faz cada vez mais parte de nosso cotidiano (*videogames*, CD-ROM, internet)” (GONNET, 2004, p.29).

No início da adolescência o jovem passa por perturbações essenciais em sua relação com o mundo, se ligando de bom grado a grupos de amigos da mesma idade, e se tornando atentos às imagens dos ‘modelos’ sociais trazidos pelas mídias

Este partilhar da condição de adultos leva o adolescente a participar cada vez mais dos problemas da vida contemporânea. Dito de outra forma, a reflexão sobre a educação para as mídias se confunde insensivelmente com a formação permanente, desejável para todo cidadão adulto (GONNET, 2004, p.54).

Uma face da educação para as mídias que é atrativa ao jovem, ainda que não agrade a alguns professores, é a liberdade que o aluno passa a ter como responsável por sua própria aprendizagem.

[...] Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa, confirmando sua vocação pela opção democrática de vida em sociedade (SOARES, 2011, p.31).

A ideia do aluno ser atuante e crítico no processo de ensino-aprendizagem não é nova, mas a cultura formal da escola muitas vezes ainda não considera a possibilidade de dividir a cadeira de mestres com os educandos.

É grande a distância entre questionar o aluno, verificar suas aquisições, e colocar-lhe nas mãos ferramentas que lhe permitirão tentar, hesitar, construir em seu ritmo seu próprio saber, graças ao que os pedagogos da Escola Nova denominaram, no início do século XX, o ‘companheirismo’ do professor (GONNET, 1997, p.72).

Para o próprio aluno, a situação de ser atuante no ato de aprender, saindo assim da passividade cômoda de apenas ouvir e assimilar conhecimentos, também é estranha num primeiro momento. A cultura escolar também agiu de forma diferente sobre ele até então. E nesse aspecto a mediação do professor também se torna indispensável, ao demonstrar para seu aluno que ele tem a capacidade de produzir conhecimento e pode utilizar esta ferramenta por toda a vida, inclusive fora dos espaços escolares.

A questão da linguagem também pode ser um obstáculo que separa a vida do jovem de sua vivência escolar. Além da questão já abordada, da coexistência de culturas e linguagens contemporâneas junto às formais na escola, os jovens têm uma adaptação de códigos própria, com seus neologismos e estruturas, com a qual escola e educadores precisam se integrar – do contrário, toda a comunicação expressiva com esses jovens pode estar comprometida.

[...] temos um sistema escolar que não só não leva os jovens adolescentes a uma leitura e uma escrita criativas, como também ignora a existência de uma cultura oral que tem um idioma próprio, especialmente nos setores populares; o que não pode ser, de modo algum, confundido com analfabetismo. Essa é a outra cultura que desafia a escola e diante da qual a escola está tão desprovida de modos de interação, e tão na defensiva quanto ocorre na audiovisual (MARTIN-BARBERO, 2011, p.129).

Entretanto, as transformações mais significativas propostas pela educação para as mídias não são conflitantes com os valores da escola contemporânea, elas apenas estabelecem novos paradigmas na relação entre professores e alunos, dando aos primeiros a possibilidade de também aprender e aos últimos a oportunidade de também ensinar. Para Consani (2007), as maiores inovações advindas da educomunicação seriam a noção do espaço educativo como um ambiente aberto, a gestão compartilhada dos projetos educativos, a transversalidade do discurso, o pensamento transdisciplinar e o emprego privilegiado da expressão comunicativa por meio da arte. Em linhas gerais, na produção de mídias dentro das escolas, os papéis de educadores e educandos se misturam, num processo de evolução de conhecimento para todas as partes.

Caminhamos para um novo tipo de educação, em que o aprendizado não poderá mais ser caracterizado pela compreensão de conteúdos, mas por abrir ao aluno a possibilidade de

analisar seu contexto, uma vez que o significado desta mensagem/conteúdo será definido de acordo com a contextualização de sua recepção.

[...] O simples fato de orientar o aluno a consultar um periódico, ler uma notícia, deixar seu comentário e socializá-lo com outros fornece elementos para organizar uma bela aula, seja da temática específica da notícia, seja do gênero ou da comunicação com pessoas de qualquer lugar do mundo. O mesmo pode ocorrer no caso de se consultar revistas educativas, entrar num museu, num blog, ouvir um concerto ou uma música, ver uma imagem de interesse, discutir certo acontecimento a través de um filme. [...] (GOMEZ, 2010, p.19).

Num intento para uma educação de nível médio que pretenda cidadania e autonomia para o jovem estudante, aula deve ser entendida como o conjunto de todas as experiências que o aluno tem dentro da escola, nos mais diversos ambientes que esta escola oferece. E eventualmente a experiência da aula extrapola os limites da escola, porque a construção dos significados do conhecimento também acontece durante as interações do jovem com a sociedade. Nesta aula, os projetos de educação para as mídias podem ser integrados. A utilização do termo aula meramente como descrição da interação vertical entre aluno e professor, dentro do espaço delimitado da sala de aula, não condiz com práticas como a educação para as mídias, que implicam em participação ativa de todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A liberdade para aprender o que lhe interessa naquele momento é fator motivador para o jovem, porque esta liberdade integra os jovens em grupos que se formam organicamente em torno de interesses comuns. “[...] El reconocimiento, este comunicar que es comunión, poner en común, solamente se puede dar si cada uno logra “educar”, sacar afuera, ese sentido trascendente que hace digna la existencia” (SCHMUCLER, 1997, p.205). Não há mais como conceber uma educação para o jovem que não reflita, em si, a autonomia na busca pelo saber e a liberdade de agrupamento em torno de interesses comuns.

3.5.1.1 Liberdade de expressão

A procura do jovem pela liberdade é importante para que compreenda a dimensão de sua educação, e vital para o processo de aprender a construir seu conhecimento. Sem liberdade para buscar respostas o jovem não se move intelectualmente em nenhum sentido.

Mas o conceito de liberdade neste caso deve ser delimitado, porque a liberdade utópica, absoluta, não existe.

Muitos teóricos da educação, incluindo-se com destaque Paulo Freire, são defensores da educação que liberta, que torna autônomo o jovem quando este passa a dominar os processos que o levam a aprender e, conseqüentemente, a ensinar seus pares. Mas a liberdade a qual nos referimos é, a todo tempo, assistida em alguma esfera, por mais remota que seja.

Uma vez que a natureza humana possui uma universalidade que transcende as configurações particulares, a libertação não é vista enquanto ausência absoluta de opressão, mas como *experiência de práxis* do homem. A libertação é uma categoria histórica, um permanente processo dialético construído por um homem inacabado, consciente dessa condição, mediante a práxis e em sua relação com uma realidade também inacabada. Para Freire, libertação nunca é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida (LIMA, 2011, p.147).

A inocência com que alguns dos primeiros educadores a terem acesso aos projetos de educação para as mídias viam as iniciativas, considerando que seria possível uma total autonomia dos jovens em relação aos adultos uma vez que se apoderassem dos meios de comunicação, pode ser considerada ingênua. Toda comunicação, seja ela produzida na escola ou não, e toda educação, tenha ela suporte tecnológico ou não, são assistidas. E no grupo que supervisiona estas atividades estão colegas, professores, diretores, pais e a própria comunidade que entorna a escola. O que deve ser considerado é o nível de interferência externo que estes projetos receberão, entendendo que funcionam com um considerável grau de liberdade os projetos nos quais os alunos têm autonomia de atuação, ainda que permanentemente assistida.

3.5.2 Os pais

A participação dos pais no processo de educação para as mídias merece atenção especial. De acordo com Gonnet (2004, p.26) “muitas vezes positiva, favorável a uma educação para as mídias na escola, a posição dos pais pode também se revelar contraditória”. Ainda que, de um modo geral, as organizações representativas dos pais de alunos sejam muito favoráveis às ações de educação para as mídias, alguns temas tratados incomodam as famílias por serem polêmicos, ou por suscitarem questionamentos indesejados dos jovens para os pais.

Gonnet (2004) entende que a participação dos pais no processo de educação para as mídias é muito importante por considerar o ambiente escolar ao qual seus filhos estão submetidos, e também as situações sociais nas quais seus filhos se envolvem. O conhecimento sobre a cultura geral do jovem é muito maior entre os pais do que entre os professores, até porque a cultura do jovem deriva, de certa forma, da cultura deles mesmos. Portanto, a avaliação da pertinência e da influência da educação para as mídias para os jovens, feita por seus pais, considera toda a cultura em que estão imersos, não apenas a acadêmica como ocorre com a avaliação de muitos professores.

O interesse dessa distinção é chamar nossa atenção para um elemento regularmente subavaliado nas hipóteses de trabalho sobre as mídias em aula. Segundo a categoria à qual pertencem os pais, eles se colocarão a questão da pertinência dessas ações de maneira totalmente diferente (GONNET, 2004, p.27).

Com esta distinção fica clara a importante participação familiar nos processos de educação para as mídias. Sejam quais forem as motivações dos pais, sua conduta frente às propostas da escola serão sentidas pelos filhos, afetando diretamente sua interação com os processos educativos, sendo importante ao organismo escolar considerar esta variável em seu planejamento.

Qual a necessidade do professor escrever no quadro negro informações que estão disponíveis na internet, a um clique? Qual o sentido da reprodução destas informações nos cadernos dos alunos? O jovem não quer perder tempo com este tipo de atividade, e pais apóiam esta decisão. O problema não é a negação ao tradicional, ou a falta de vontade de saber mais sobre determinado fato histórico, é simplesmente a falta de sentido em utilizar o tempo que possibilita uma rica pesquisa *online* sobre o assunto, com fotos e *links* de áudio, para copiar uma informação estática e já disponível para consulta. Neste sentido a escola de Ensino Médio já não têm o apoio dos pais para manter os alunos disciplinados, decorando informações para provas ou debruçados sobre longos deveres de casa de memorização de fórmulas, uma vez que não é aceitável também para os pais que seus filhos sejam forçados a atividades que não lhes auxiliam na construção de conhecimento.

Os pais, hoje, também tem amplo acesso às tecnologias da comunicação, então fica cada vez mais difícil para a escola tradicional, que nega a educação para as mídias, conseguir o apoio dos pais dos alunos para conter a comunicação autônoma deles dentro da escola. Retomando Schmucler (1997, p.150), “[...] todo se comunica, quiere decir, estrictamente, que

todo se autorregula, todo tiende a un fin”, e esta finalidade da comunicação dentro a escola é perfeitamente compreensível aos pais, assim como aos jovens.

La idea de comunicación como educación talvez sea la forma en que hoy el sistema ha encontrado la condición para seguir existiendo. La comunicación se ha convertido en el eje de la existencia del mundo. ¿Qué quiero decir con esto? Que las nuevas tecnologías para el procesamiento de la información requieren una trama “comunicativa” para que las cosas funcionen. Con el nombre “comunicación” se está entendiendo el ensamblado de distintos elementos de un organismo para que todo marche correctamente, es decir, para que haya recepción y también respuestas (SCHMUCLER, 1997, p.214).

A despeito da tendência para o uso da tecnologia pelos jovens em atividades escolares, e do apoio dos pais a esta revolução da comunicação dentro da escola, o trabalho docente é considerado em alta conta pelos familiares dos estudantes. Os pais preferem seus filhos sendo orientados por bons professores, ainda que sem nenhuma tecnologia envolvida, do que na sala de aula mais tecnológica do mundo com maus professores, que não os orientem adequadamente a utilizar estas tecnologias e a desenvolver seus conhecimentos. A orientação dedicada pelo professor ao aluno é reconhecida com grande mérito pelos pais, entretanto o docente não pode mais ter o caráter cerceador de pensamentos que teve outrora, porque não é mais aceitável para os pais que seus filhos sejam tolhidos da liberdade de pensar na escola.

3.5.3 A escola

A participação da escola na educação para as mídias é importante sob diversos aspectos, entre eles possibilitar a produção de mídias. A produção é importante para uma verdadeira educação para as mídias, e “(...) os programas de educação para as mídias mencionam com freqüência o interesse em colocar o aluno em situação de produção para que ele compreenda ‘desde o interior’ o funcionamento das mídias” (GONNET, 2004, p.71).

O envolvimento do aluno na produção, com relativo ganho de liberdade de expressão, pode ocasionar uma mudança de relação professor–aluno, no qual a escola também deverá atuar evitando competitividade: “ (...) aplicada às mídias, uma pedagogia de incitação à produção implica transtornos consequentes, notadamente na relação professor/aluno e na realidade com a instituição” (GONNET, 2004, p.71). Neste momento deve ressurgir, com apoio e incentivo da instituição, a atitude de companheirismo do professor, que caminha ao lado do aluno na busca pelo conhecimento, orientando-o e não mais alçando-o nesta escalada.

A educação para as mídias também pode ser avaliada pela escola como possibilidade para os adolescentes que não estão disponíveis às formas habituais de aprendizagem, que não se adaptam aos modelos tradicionais.

A primeira constatação de ordem psicológica sistematicamente levantada pelos professores que acompanham alunos em processo de produção de mídias diz respeito justamente a esta capacidade nova dada aos jovens que podem desenvolver no interior da instituição educativa uma outra relação com eles mesmos (GONNET, 2004, p.79).

Trabalhar com as mídias no ambiente escolar é uma forma de integrar a escola e a comunidade, grupos de jovens a outros colegas de interesses comuns, mas também demanda responsabilidade da instituição quanto ao que os alunos comunicam, e dos alunos quanto ao que querem comunicar. “A produção de mídias induz à obrigação de conhecer as regras jurídicas ligadas sobretudo à liberdade de expressão. Trata-se aí de uma necessidade particularmente formadora para os jovens” (GONNET, 2004, p.83).

Ainda assim, com cuidados a serem tomados, estas experiências de produção de mídia podem ser classificadas como uma iniciação social.

Colocar-se em situação de responsabilidade pela produção de mídias aparece aqui como um dos meios mais eficazes para descobrir as regras do jogo de uma sociedade, a razão de ser de suas regras, sua utilidade (GONNET, 2004, p.84).

O papel fundamental de mediador e orientador da educação para as mídias é do docente, mas cabe à escola possibilitar esta ação, pois o professor depende do apoio e do suporte da instituição de ensino onde trabalha para ter sucesso em sua iniciativa.

O trabalho com temas transversais, terreno fértil para as práticas de educação para as mídias, pode ser realizado de forma destacada pelos professores de algumas disciplinas ou pela escola como um todo, tornando-se até mesmo projetos sociais. Dessa forma o trabalho caminha a partir de uma perspectiva transdisciplinar. O meio ambiente e a educação socioambiental, temáticas trabalhadas vultuosamente nos projetos nacionais para o Ensino Médio, também podem ganhar espaço no ambiente escolar com este formato de projetos.

Algumas escolas encontram resistência de seu corpo docente para a implantação de projetos de educação para as mídias. Independente dos motivos apresentados pelos professores, a escola pode redirecionar os projetos ou fazer novas contratações de pessoal, para que os alunos não fiquem sem orientação. Com este tipo de ação a escola impulsiona os projetos e, posteriormente, pode desfazer a imagem negativa que alguns profissionais tem da

educação para as mídias, levando-os a refletir sobre o assunto frente aos resultados alcançados.

Com isso abre-se para a escola um enorme campo de possibilidades e desafios que podem abranger desde o aprendizado de questões operacionais afeitas às novas tecnologias, passando pela análise crítica das mensagens de massa, indo à discussão de temas mais complexos como os das variadas significações produzidas pela comunicação na sociedade moderna (CITELLI, 1999. P.153).

A luz destes projetos, podem surgir dentro das escolas novas vozes e novos sentidos para a educação. A educação para as mídias pode trazer para a escola o benefício de comungar com a sociedade ao seu entorno, tornando o trabalho e a convivência muito mais agradáveis, e fazendo da escola um porto seguro da comunidade à qual pertence.

3.6 DIREITOS E DEVERES

A sociedade é regida por leis, para todas as esferas de convívio e atuação, e com a comunicação não é diferente. Logo, na produção de mídia dentro da escola também estão implicados direitos e deveres que devem ser dominados por instituições escolares e educadores, e transmitidos aos seus educandos.

Produzir mídias envolve uma série de legislações que devem ser respeitadas pelos alunos que participam dos projetos, para evitar problemas para a escola e para si, como responsáveis por sua comunicação. Principalmente nos quesitos direitos autorais e autorização de uso de imagem/áudio. A escola deve orientar os alunos envolvidos nos projetos em relação a estas leis, a fim de desenvolver um trabalho social que será reconhecido na comunidade. Gonnet (1997, p.83) lembra que: “a evidência que aparece quando se toma a palavra “para valer”, seja o suporte um jornal escolar ou um programa de rádio local, é a consciência de que não se poderia dar provas de irresponsabilidade” (GONNET, 1997, p.83).

Além do âmbito legal, também precisam ser trabalhados com os alunos os aspectos de ética e bom senso quando se trata de comunicação. A escola age como um organismo próprio, e as normas existentes na unidade escolar devem ser respeitadas quando os alunos criam um projeto que irá abranger toda a unidade, evitando discórdias entre os alunos resultantes de informações difundidas pela nova forma de comunicação criada.

A comunidade que circunda a escola também será atingida pelo projeto de educação para as mídias, logo também precisa ter seus valores respeitados, para que este novo instrumento de mídia siga seu eixo educativo.

Teoricamente os alunos gozam de total liberdade de expressão, e sendo assim não devem ter suas iniciativas de comunicação barradas por nenhuma instância escolar, nem mesmo pelo professor/mediador. Este direito é assegurado a eles pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Entretanto, cabe lembrar que os abusos advindos desta liberdade de expressão podem e devem ser alvo de sanções do mediador e da direção escolar, a fim de proteger o objetivo maior do trabalho: educar para as mídias.

O MEC adota uma posição clara sobre este assunto, defendendo a liberdade de expressão dos estudantes nos projetos de comunicação desenvolvidos na área de educação, entretanto também determina que os estudantes, uma vez que assumem nestes projetos o caráter de jornalistas, são responsáveis pelas informações que circulam, devendo então assegurar-se de sua veracidade antes da divulgação – caso não queiram assumir responsabilidades advindas da difusão de informações falsas ou difamações.

É muito difícil dissociar completamente a linguagem utilizada e a condução de ideias dos veículos criados na escola dos próprios ideais escolares. É notório que as formas educativas adotadas na instituição, as diretrizes da direção escolar e os valores da própria comunidade de onde vêm os alunos refletem no tipo de comunicação criada pelas turmas, pois, como toda comunicação, a dos projetos de educação para as mídias têm como função básica compartilhar informação. Cabe a escola e ao mediador trabalhar com seus alunos as formas de produzir mídias corretamente, retratando de forma verídica as informações e sem desabonar outros atores sociais.

Em resumo, é de suma importância a participação da unidade escolar e do professor/mediador na formação crítica dos alunos na educação para as mídias, para que realmente tenham consciência da liberdade que se tem ao dominar veículos midiáticos, mas também da responsabilidade que implica. Com isto, ficam claros aos estudantes os cuidados que devem ser tomados a fim de que não se invada a liberdade alheia, e se mantenha a comunicação como processo evolutivo de conhecimento.

3.7 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO: LIMITAÇÕES

A educação para as mídias, enquanto projeto que demanda o uso de tecnologias, e enquanto atividade educacional que envolve uma teia de relações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas, encontra limitações em sua implementação e/ou em seu desenvolvimento no Ensino Médio. Apesar de conceitualmente simples, uma série de fatores pode impedir ou dificultar sua realização, desde situações diretamente ligadas ao ambiente escolar até a visão de mídia como puro entretenimento que muitos setores de nossa sociedade ainda nutrem.

As questões de investimento, ligadas à estruturação dos projetos, podem ser empecilhos para a sua realização, muitas vezes por falta de informação da escola sobre os diversos tipos de mídia que possibilitam a integração e poderiam figurar nestes projetos de forma menos onerosa. A deficiência de informações sobre a conceituação de educar para as mídias pode levar a direção escolar a presumir a necessidade de gastos exorbitantes para a criação de estações midiáticas, quando, ainda que não seja tão onerosa quanto pode parecer, esta é uma possibilidade e não uma necessidade para que ocorra a educação para as mídias.

A quebra do paradigma da biblioteca, ou a destituição do poder absoluto do livro, também pode ser impeditivo da educação para as mídias. Ainda que tenhamos em muitas escolas de Ensino Médio do Brasil, inclusive na cidade de São Paulo, baixos índices de leitura pelos jovens. No Brasil ainda é muito arraigada a questão da cultura escrita como legítima, em detrimento a quaisquer outras atividades culturais, e perpassar esta barreira é sempre uma longa caminhada de comunidades escolares inteiras.

Entretanto, o maior algoz da educação para as mídias, não somente no Brasil como em toda a América Latina, é o temor à autonomia dos alunos dentro da escola por parte de professores. Uma educação mais democrática e menos hierárquica, que empodera o aluno, automaticamente tira o poder absoluto do professor. Seja pela perda de poder ou pelo temor do novo, a idéia de se colocar novamente em posição de alunos, aprendendo alguns conceitos com os próprios estudantes enquanto os auxiliam em sua jornada pelo conhecimento, leva muitos docentes a impedir a realização ou desmotivar as instituições escolares na implantação de projetos de educação para as mídias.

3.7.1 Investimento

Um contingente considerável de unidades escolares paulistanas que oferecem cursos de Ensino Médio têm, presentes em seus planejamentos pedagógicos, propostas de educação para as mídias em alguma escala, mas muitas vezes encontram barreiras físicas para sua implementação.

Escolas da grande São Paulo, principalmente as públicas localizadas em bairros periféricos, sofrem com a falta de equipamentos e materiais didáticos, o que torna utópica a montagem de estações de criação de comunicação nesses organismos escolares. Essa situação é comprovada a cada ano com a realização do Censo Escolar, que aponta deficiências estruturais nas escolas mais afastadas do centro.

Ainda que os conceitos de educação para as mídias apontem para a possibilidade de conceber as relações educativas no jogo entre os processos voltados à pura adaptação, temos que deter nossa atenção ao fato de que muitas instituições de ensino, limitadas pelos novos modos de circulação do conhecimento e das informações, desistem da implantação de iniciativas de educação para as mídias por temer a disponibilidade de recursos requerida. Nestes casos, a origem dialógica da educação para as mídias é deixada de lado.

[...] entende-se que a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano. Trata-se de uma decisão ético-político-pedagógica, que necessita, naturalmente, ser circundada pela definição de tecnologias de auxílio (SOARES, 2011, p.45).

Cabe aqui também colocarmos que não é necessário que a escola traga para si todos os meios tecnológicos existentes para a produção de conhecimento em comunicação, apenas o necessário para possibilitar o acesso dos alunos ao tipo de mídia com o qual o trabalho será desenvolvido. Soares (2011, p.18) explica que “[...]com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”.

O contato com os aparatos de mídia é necessário em alguma escala, mas é apenas o início do investimento, porque a escola que pretende superar os modelos vigentes em busca de uma educação para as mídias precisa ativar as relações intersubjetivas dos jovens. Afinal esta é uma instância que os processos vídeo tecnológicos ainda não conseguem alcançar, pois por muito que informem eles não têm a capacidade de agregação pertinente à escola. O

investimento em capital humano precisa sobrepôr, em muito, o investimento financeiro com equipamentos de acesso.

3.7.2 Quebrando o paradigma da biblioteca

A forte influência da educação tradicional em nosso país reflete na resistência à educação para as mídias em muitas escolas, pela negação que esta impõe à supremacia do livro. Ainda que em algumas localidades brasileiras existam poucas ou inexistam bibliotecas e salas de leitura, as escolas de Ensino Médio da cidade de São Paulo são equipadas com estes ambientes sacralizados para as pesquisas acadêmicas, ainda que os livros que as compõem estejam muitas vezes ultrapassados e em estado físico deplorável.

Torna-se então assustadora em alguns ambientes escolares a concepção de que a pesquisa será virtual, e o livro impresso que está nas mãos do professor pode ser inclusive desmentido pela informação trazida da internet, numa nova realidade. A biblioteca deixa de ser o lugar catedrático do conhecimento para dividir espaço com a sala de informática.

Uma segunda dinâmica, que faz parte desse novo ecossistema no qual vivemos, e que é a dinâmica da comunicação, liga-se ao âmbito dos grandes meios, ultrapassando-os, porém. Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimento múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro (MARTIN-BARBERO, 2011, p.126).

Livros e internet podem e devem coabitar as pesquisas dos jovens, por serem fontes diferentes e legítimas de conhecimento, mas os alunos devem ser bem orientados para isto. Tal como o conhecimento pode ser adquirido pelo aluno em sala de aula e de forma autônoma, se construindo, sem que haja qualquer prejuízo.

Indistintamente, os estudantes tornam-se pesquisadores tanto de temas escolares quanto de temas de seu próprio interesse. Sob esse ponto de vista, as atividades sociais e de recreação *on-line*, consideradas fúteis por uma geração que privilegia o conhecimento institucionalizado, passam a ser interpretadas como importantes meios para o desenvolvimento pessoal e social, além de possibilitar maior capacitação intelectual das novas gerações (SOARES, 2011, p.28).

Mas são freqüentes os relatos de dirigentes escolares e docentes que se colocam em oposição à educação para as mídias por esta “bagunçar” o ambiente escolar, permitindo aos alunos uma liberdade de expressão que pode fugir ao controle. Martín-Barbero afirma que:

[...] nem os meios são o inimigo (ao contrário) da educação, nem estão destruindo ou substituindo a escola; o que os meios fazem é desorganizar a hegemonia da escola desafiando sua pretensão de continuar sendo o único espaço legítimo de organização e transmissão de saberes (MARTIN-BARBERO, 2000, p.78)¹⁰.

A falta de diálogo leva à compreensão equivocada da atividade de educação para as mídias como puro entretenimento, tornando-se de fato prejudicial ao andamento das atividades escolares, por isso é impensável uma educação para as mídias não dialógica, que não tenha em sua estrutura a comunicação aluno-professor-escola, no entendimento coletivo de sua finalidade pedagógica.

A contraposição à educação para as mídias, por parte de escolas e docentes, por possibilitar o acesso direto do aluno ao conhecimento, subjuga a capacidade discente de lidar com a comunicação para seu crescimento acadêmico e pessoal. Em contrapartida, a permissão de que o aluno tenha total liberdade sobre o que comunica pressupõe uma atitude humilde da escola, frente a conhecimentos que muitas vezes serão mais facilmente assimilados pelo aluno do que pelo próprio professor.

Enfrentemos o mal-entendido. Reconhecer que vivemos numa sociedade multicultural significa não só aceitar as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas também que em nossas sociedades convivem hoje indígenas da cultura letrada com outros da cultura oral e da audiovisual (MARTIN-BARBERO, 2011, p.129).

O ambiente escolar é o mais adequado para que este contato com os meios de comunicação seja feito de forma correta, inclusive com a acentuação da responsabilidade que advém do uso deles.

3.7.3 Ensinando aos professores

A educação tradicional brasileira reforça a prerrogativa do professor como detentor do saber, e práticas como educação para as mídias enfraquecem este conceito, uma vez que o professor aprende também com seus alunos e estes, por meio de mediação do professor, passam a ser senhores de seu aprendizado.

Não existe professor que não seja comunicador, que não tenha condições de interação com outro ser humano. Nas palavras de Castillo (2011):

¹⁰ Tradução nossa.

Ninguna profesión tan impregnada por lo comunicacional, sin duda. Porque lo peor que le puede ocurrir a un educador es tener problemas de comunicación, no soportar la relación con el otro, considerar su tarea cotidiana como un castigo debido a esa necesidad permanente de interactuar, de exponerse a las miradas, las voces y los gestos de diez, cincuenta, cien seres que van a él para relacionarse (CASTILLO, 2011, p.49).

O uso dos recursos midiáticos dentro da escola é, na maioria das vezes, bem visto pelo professor como material audiovisual ou complemento pedagógico. Quando representa apenas um material de apoio ao seu saber, o professor aceita a mídia e controla-a completamente. A comunicação então não acontece, apesar de haver uma mídia presente ela apenas ilustra a “verdade” que o professor quer transmitir aos alunos, sem possibilitar qualquer troca de conhecimento docente/discente e, definitivamente, sem deixar que o aluno se aproprie de conhecimentos alheios àqueles que o professor se propõe a disseminar naquela aula.

Diante da apreensão geral, o sistema educativo procura aproximar-se das tecnologias de forma recatada. Tecnologia sim, mas sob controle. Seu uso com parcimônia justifica-se para garantir a performance do professor, melhorando sua didática ou distribuindo conteúdos de maneira mais barata e rápida. Nada que pretenda incentivar o uso indiscriminado do novo aparato tecnológico ou que venha desviar ou alterar o equilíbrio de força na teia das relações no espaço escolar. Em outras palavras, o aluno não estaria autorizado a avançar mais que o professor, mantendo-se intacta, dessa forma, a hierarquia funcional na produção do conhecimento (SOARES, 2007, p.38).

A participação do professor como mediador e/ou orientador é muito importante. Embora não mais como aquele que detém o conhecimento e o reproduz, o docente participa ativamente do processo, e possibilita que as questões da comunicação cheguem ao aluno. Educação para as mídias não se trata de projetos onde o jovem não tem nenhuma estrutura de trabalho, são situações educacionais, onde se coloca ao jovem novos desafios, porém mais próximos de sua realidade. E a estrutura pode ser direcionada pelo docente. Do contrário, estaríamos defendendo um ensino utópico, que não exija muito do educando. Não impondo desafios “estaríamos assim repetindo um erro, ao distanciar novamente a educação da realidade dos jovens” (SOARES, 2011, p.8).

O papel docente de detentor do saber completo, superior a qualquer saber discente, deixa de existir na educação para as mídias, dando espaço no processo ensino-aprendizagem ao conhecimento como um todo, onde todos têm conhecimentos a agregar. Porém, para o professor tradicional, esta é uma perda irreparável: já não há mais a possibilidade de adequar os conhecimentos dos alunos ao que consideram ideal.

Confundindo qualquer manifestação de estilo próprio com anormalidade ou com plágio, os professores sentem-se no direito de reprimir a criatividade. É

o efeito dos hábitos e da inércia do ensino legitimado pelo modelo imperante de comunicação escolar (MARTIN-BARBERO, 2011, p.129).

Em conseqüência desta re colocação do professor numa posição paralela à do aluno na busca do conhecimento, surgem as situações de oposição e críticas de muitos docentes aos projetos de educação para as mídias e ao próprio uso da tecnologia em sala de aula.

O quadro não pode ser mais significativo: enquanto o ensino transcorre através do mundo do manual, o professor sente-se fortalecido; mas quando aparece o mundo da imagem, o professor perde a estabilidade, porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, porque maneja muito melhor a língua da imagem que o professor. Ante esse desmoronamento de sua autoridade diante do aluno, o professor reage desautorizando os saberes que passam pela imagem (MARTIN-BARBERO, 2011, p.129).

A relação docente com a mídia precisa ser construída. Como apontado anteriormente, a nenhum tempo a inserção de projetos de educação para as mídias numa escola supõe a ausência de educadores no processo, mas tira da atividade docente o caráter de poder absoluto. A educação para as mídias é dialógica, construída em conjunto por escola, professores e alunos.

A visão da educação dialógica como ameaça é o resultado da falta de discernimento dos educadores “que se julgam possuidores do saber frente a educandos considerados ignorantes absolutos” (FREIRE, 2011b, p.107). Realmente, a estes, o diálogo pode ser ameaçador a seu ‘falso saber’, que passará a ser debatido para que se possam construir novos significados.

Numa educação onde são considerados saberes prévios de todas as partes, os temas vão surgindo naturalmente um após o outro, como resultado das novas provocações geradas pelo conhecimento já dialogado. E este caminho se aplica a qualquer contexto onde haja educação, seja ele em escolas formais ou em reuniões camponesas.

Submetida aos camponeses sua própria temática para que exerçam sobre ela um diálogo com o educador (quer este seja ou não agrônomo) no ato cognoscente, esta mesma temática, tão logo seja apreendida em suas relações como “afins”, necessariamente “gerará” outros temas com a transformação sofrida pela percepção da realidade (FREIRE, 2011b, p.123).

Entretanto a postura retraída de professores frente ao uso dos meios de comunicação em sala de aula no contexto de educação para estas mídias ainda é muito frequente, e está distante de se extinguir.

Quando a mídia ultrapassa a posição de apoio ao ensino tradicional, e passa a canal de autonomia de comunicação do aluno, se torna ameaçadora ao poder da educação e dos

detentores absolutos do conhecimento a ser adquirido, como vimos anteriormente. Esta ameaça ao poder da educação fica mais evidente na relação direta professor-aluno. Esta é uma das barreiras mais complexas a ser vencida por um modelo de educação dialógica, a compreensão do educador de que, ainda que não mais o senhor de todo o saber a ser disseminado, ele tem papel fundamental no ensinar a aprender com a leitura do mundo.

É necessário avaliar a mídia, pois nem tudo que a mídia diz é correto! Paulo Freire (2011b) já alertava a esta questão quando defendia a educação para as mídias na necessidade da leitura de mundo, e por isso o papel do educador nesta formação se faz tão importante. A capacidade de integração dos jovens com essas novas tecnologias não dispensa a preocupação da escola com os modelos que os conteúdos das mídias propõem.

Desde o dia em que professores, jornalistas e pais se perguntaram porque não se utilizava o noticiário e suas imagens para interessar às crianças, a problemática das mídias na educação estava colocada. Ora, esta questão é tão velha quanto as próprias mídias (GONNET, 2004, p.41).

É necessário despertar no aluno o senso crítico, o discernimento de entender até mesmo as manipulações que podem ser feitas pela mídia nas informações originais. Educar para as mídias é tirar o aluno da situação de mero ouvinte, tanto da escola quanto da própria mídia, preparando-o para interagir com os processos comunicativos colocados por sua sociedade, de forma a utilizá-los como ferramentas de exercício da cidadania.

A educação para as mídias como forma de trabalho pedagógico supõe uma mediação entre a comunicação e os alunos que a irão produzir, e este papel é do professor. Mas para que consiga exercer este papel, ele próprio precisa compreender as mídias e aceitar a legitimidade dos saberes advindos dela.

Como reflexo de toda a história da educação, baseada em trabalhos escritos e saberes tidos como legítimos por sua publicação, muitas vezes é difícil para os próprios educadores enxergarem as mídias não escritas como detentoras de informações legítimas também. Gonnet (1997) ressalta que, historicamente, existem muitas controvérsias acerca do saber escrito ter uma legitimidade que não poderia ser pretendida pelo saber oral ou visual, por estes últimos dependerem de nossos sentidos, que tendem a nos extraviar diante da sugestão da imagem. Entretanto, esta justificativa se mostra infundada por todo o conhecimento de nossa civilização ter sido passado, de geração em geração, de forma oral ou visual antes do advento da escrita. A resistência dos professores às novas técnicas se explica historicamente, “a

história mostra oposições resolutas quando aparece uma nova técnica que subverte as posições dos depositários do antigo saber” (GONNET, 1997, p.33)

Nos últimos anos, o Brasil passou por uma conscientização da necessidade da educação para as mídias, o que implicou em uma atenção maior da educação para esse campo. Houve então uma dinamização das pesquisas, trabalhos teóricos e proposições práticas envolvendo a interface comunicação/educação. Universidades criaram novas linhas de pesquisa e cursos de especialização na área, congressos e encontros sobre o assunto foram realizados, aumentando o número de publicações especializadas. Todavia, esses esforços atingem aqueles que ainda estão inseridos no processo educativo, seja em graduação ou pós-graduação, mas ainda ficam distantes daqueles que já se dedicam apenas ao trabalho prático docente. Existem atualmente projetos de atualização de profissionais em educação para as mídias, mas o que encontramos em maior escala são cursos de inclusão digital de professores, o que atenta apenas às questões tecnológicas pertinentes ao processo de educação para as mídias, deixando de lado seu objetivo maior.

[...] faz pouco sentido suprir a carência dos docentes com uma formação ligeira – “oficineira” – sobre como operar equipamentos. Na verdade, o universo da comunicação representa, na contemporaneidade um mundo de cultura que jamais poderia ser reduzido a um conjunto de ferramentas [...] (SOARES, 2011, p.20)

A insegurança docente também é uma questão que influencia o olhar sobre a educação para as mídias. Alguns professores se vêem confrontados com as mídias, estes mecanismos de circulação cultural dotados de forte poder de atração sobre os alunos, e não desenvolvem atividades para canalizar o uso destes mecanismos para a formação porque temem sua repercussão. A reconfiguração de como operar o conhecimento que o novo processo implica, e a falta de conhecimento dos educadores nesta área – que são orientados durante toda a sua formação e prática a desenvolverem um trabalho baseado em propostas de ensino-aprendizagem num modelo tradicional e escrito – deixam o professor inseguro quanto à adoção da construção de mídia com os alunos. Não somente por se sentirem despreparados para lidar com a tecnologia, mas também por não se sentirem adaptados a um ambiente em que, em detrimento de ensinar algo, mediarão uma situação de aprendizagem, aprendendo eles mesmos também.

Sem dúvida, é fundamental para o educador responsável estar atento à convergência histórica de interesses entre a Educação e a Comunicação, especialmente quando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se esforçam para diluir os limites entre acessar dados e aprender, ou, segundo alguns, entre informação e conhecimento (CONSANI, 2007, p.12).

A carência de orientação voltada à educação para a comunicação na formação de professores no Brasil não condiz com as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem o estudo da comunicação como tema transversal. Isto pressupõe que os docentes em sua formação deveriam ser sensibilizados para a necessidade de um trabalho pedagógico próximo das novas linguagens que a realidade dos alunos traz, mas infelizmente os cursos de formação tendem a ficar ainda presos aos modelos formadores tradicionais e restritos, tecnicistas.

Não podemos deixar de lado que também é prejudicial para a implementação da educação para as mídias, em nosso sistema de ensino, a acomodação por parte de muitos docentes quanto à criação de material audiovisual. Tratando-o como estático, e usando-o apenas como apoio pedagógico para disciplinas ministradas da forma tradicional, não há a necessidade de mudanças de programas e ementas. A educação para as mídias rompe com esse sistema de repetição, demonstrando que a utilização da tecnologia audiovisual pode ir muito além da ilustração da teoria, passando a instrumento flexível para incentivar o aluno no aprender a aprender. O temor de que algo novo venha a perturbar a ordem estabelecida ou trazer novos atores ao processo educativo é prejudicial ao professor, que não consegue se adequar à nova realidade iminente de trabalho entre educação e comunicação.

Mas devemos nos atentar: a educação para as mídias não é um processo a ser aprendido pelo professor e repassado ao aluno, ele se constrói desde sua chegada ao próprio docente, que precisa rever seus esquemas de compreensão das questões midiáticas para, posteriormente, orientar seus alunos na construção dos próprios sistemas, desenvolvendo assim o senso crítico.

Trata-se, pois, de reconhecer que, guardadas as particularidades já indicadas em outros momentos deste trabalho, os fluxos comunicativos e as práticas pedagógicas escolares passaram a ter, por força das presentes circunstâncias históricas, enorme aproximação. Leia-se, nesta afirmativa, não a simples e encantada constatação de que os ritmos modernizadores estão impondo, por obra e graça de algum mito do progresso permanente, novos padrões de ensino-aprendizagem e em que nos cabe, tão somente, reiterá-los e reproduzi-los. O problema é de outra ordem e não diz respeito à fantasia evolucionista que, ao apregoar a inevitabilidade (sempre afirmativa) do crescimento tecnológico e da “força” dos meios de comunicação, termina construindo uma grossa cortina de fumaça desejosa de obnubilar, quando não de apagar, o festival de mazelas que marca nosso tempo: no chão duro do mundo periférico que ainda recende com luz e força é a dor e a humilhação dos excluídos (CITELLI, 1999, p.138).

O professor que deseja educar o jovem do século XXI precisa se colocar como participante e não proprietário de sua aula, aceitar a possibilidade de também ter novas

experiências educativas, deixando de lado as práticas já testadas e comprovadas durante sua vida acadêmica e partindo para o novo, a insegurança de tentar modificar sua forma de lecionar e de entender o conhecimento como um todo.

Mas não nos enganemos acreditando que a mudança de atitude do professor sanará todas as dificuldades de implantação da educação para as mídias em uma escola. “No caemos en la trampa de atribuir todos los problemas, o las virtudes, de un sistema educativo a los docentes (CASTILLO, 2011, p.99). É necessária a mudança de todo o sistema que envolve a escola para a educação para as mídias acontecer. No entanto, a mudança do olhar do professor contribui muito para este processo.

A prática e a experiência do professor não devem, nem podem, ser negadas, assim como não precisam ser banidas de sua conduta profissional. É preciso apenas que os educadores se permitam refletir sobre essa experiência, sobre o aprender, e assim tentar acrescentar à sua prática novas formas de ensinar.

3.8 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS

A relação entre comunicação, educação e novas tecnologias constitui um grande desafio contemporâneo. Orozco-Gómez (2011) estende este desafio para comunicadores e educadores preocupados pelo avanço da tecnologia telemática e digital em suas vinculações mútuas, e também para as políticas públicas, para a democracia e para a cultura, uma vez que constituem processos que condicionam e contextualizam a geração e o movimento do conhecimento.

A questão da educação e da comunicação – ou de sua ausência – nas leis de cultura também é uma variável a ser considerada neste quesito.

A ausência tanto do mundo dos meios massivos – exceção feita ao cinema, porque é arte – quanto do mundo da educação na Lei da Cultura é o indício mais forte da pertinaz esquizofrenia de que padecem a concepção e as políticas oficiais de cultura (MARTIN-BARBERO, 2011, p.121).

Para Martin-Barbero (2011), a situação se perpetua a cada novo governo, não somente no Brasil como em outros países da América Latina. As políticas de educação, comunicação e cultura não têm intersecções, como se estas questões não afetassem umas às outras, sendo

cada uma delas tratada separadamente por um grupo político – que muitas vezes sequer tem conhecimento das conseqüências de suas decisões sobre as outras esferas à longo prazo.

Não obstante, o que o país está jogando aí, na ausência de políticas conjuntas de Cultura/Comunicação/Educação, é sua própria viabilidade como nação, tanto política quanto cultural, tanto social quanto laboral, já que tudo isso passa pela necessidade de que o ecossistema comunicacional se articule e se organize com as dinâmicas da cultura e da educação. Isso, porém, não é possível a partir de políticas governamentais que são conjunturais e imediatistas; o que se necessita são políticas de Estado de longo alcance (MARTIN-BARBERO, 2011, p.122).

Ainda neste contexto, devemos ressaltar a importância política da educação para as mídias enquanto instrumento de crescimento da consciência social, na formação dos jovens em uma democracia.

Falar de comunicação significa, em primeiro lugar, reconhecer que estamos numa sociedade em que o conhecimento e a informação têm tido um papel fundamental, tanto nos processos de desenvolvimento econômico quanto nos processos de democratização política e social (MARTIN-BARBERO, 2011, p.123).

Quanto à escola, podemos considerar que ela participa do processo de legitimação do saber proveniente das mídias quando insere projetos de educação para as mídias no Projeto Político Pedagógico e/ou que aloca recursos de seu orçamento, ainda que minimamente, para possibilitar a aquisição e utilização das mídias. Isto vem de encontro ao objetivo atribuído pela UNESCO para estas iniciativas, que é o “de contribuir para a manutenção da paz, estreitando por meio da educação, da ciência, da cultura, das ciências sociais e da comunicação a colaboração entre as nações” (GONNET, 2004, p.43).

Porém, ainda de acordo com Gonnet (2004), existe uma diferença a ser observada: programas destinados aos jovens, pensados por conselhos escolares, preconizam uma educação que inclua a dimensão das mídias, enquanto a lógica de um Ministério é completamente outra, é a de políticas públicas que incluam as mídias em seus programas estruturados. Surge daí o questionamento:

[...] se o estudo das mídias fosse obrigatório, estamos bem certos de que ele teria ainda algum interesse? O vigor das mídias não vem justamente de uma lógica que não diz respeito à escola, mas a públicos que decidem com toda liberdade ligar suas televisões ou comprar um jornal? (GONNET, 2004, p.45).

A obrigatoriedade, neste contexto, está atrelada ao engavetamento da educação para as mídias no currículo, passível de avaliação e potencial reprovação, perdendo seu caráter de

atividade autônoma. Nesta visão, a educação para as mídias seria, ela mesma, apoiada em apostilas e materiais audiovisuais.

A escolarização sistemática do saber para a comunicação poderia ter conseqüências desgastantes. A educação para as mídias tem em si, entrelaçada ao seu próprio conceito, certa organicidade, de programas que se adaptam às comunidades onde se inserem, que atendem às necessidades que um determinado grupo sente de comunicar-se com seus pares. Colocar a educação para as mídias na condição de disciplina com conteúdo programático a ser cumprido poderia ferir sua autenticidade? Para Gonnet (2004, p.45), esta lógica escolástica seria fatal para o desejo de aprender.

Podemos imaginar sem dificuldade amanhã temas tratando sistematicamente das mídias no *baccalauréat* (exame correspondente ao ENEM), cursos magistrais bem experimentados, textos oficiais arranjados. Tal cenário, sempre possível, seria consternador (GONNET, 2004, p.45).

A própria contextualização da educação para as mídias merece atenção especial para que possa ser tratada em políticas públicas, a fim de que não perca suas características de integração. A respeito da necessidade dos projetos escolares serem específicos sobre educação para as mídias, Gonnet é incisivo:

Por que esta focalização nas mídias? Porque elas não refletem a realidade. Elas a codificam. As mensagens midiáticas não são neutras: Além de nos informar sobre o mundo, as mídias apresentam maneiras de o perceber e de o compreender. Este papel das mídias nos força a revisar a opinião corrente segundo a qual a única função das mídias é informar ou divertir (GONNET, 2004, p.51).

A compreensão desta codificação da realidade feita pelas mídias é o que a educação para as mídias pretende levar ao jovem: subsídios para lidar com as mensagens trazidas pelos meios de forma adequada, utilizando-as para se comunicar com o mundo e receber informações, conseguindo, entretanto, discernir a realidade do entretenimento. Cada grupo de alunos terá possibilidade de um tipo de trabalho com a mídia, e mais importante, cada grupo se sentirá atraído por um tipo de comunicação, e é esta mídia, a que desperta o desejo do jovem, que deve ser utilizada nos projetos de educação para as mídias de cada instituição.

Faz-se imperioso que haja bom senso nesta movimentação para que a educação para as mídias seja prevista então nas políticas públicas. Não podemos negar que a liberdade de buscar pelo próprio conhecimento dada ao jovem por meio destes programas terá conseqüências sociais e políticas, e por isso os responsáveis pela educação devem, ao mesmo tempo em que negociam uma inclusão destes projetos de comunicação nas rotinas escolares

em forma de legislação, preocupar-se com a forma com que a educação para as mídias será retratada nestas propostas, evitando distorções de objetivo.

El desarrollo de las nuevas tecnologías para el manejo de la información y su incidencia en las relaciones económicas, políticas (tanto nacionales como internacionales) y personales redefine los viejos modelos de sujeción y, significativamente, la influencia que el poder transnacional ejerce sobre el mundo contemporáneo. Difícilmente podría encontrarse un país donde la presencia de estas tecnologías no haya producido algún tipo de influencia que, con lo correr de los procesos de implantación, determina fuertemente el tipo de sociedad (SCHMUCLER, 1997, p.61).

Existem, porém, outras formas de se incluir a educação para as mídias nas políticas públicas, garantindo seu espaço no ambiente escolar, ainda que muitos docentes não se sintam a vontade com estes projetos. A preocupação é apenas não deixar que as políticas engessem os projetos, para que não percam sua ligação com os jovens, ainda que seja evidente a necessidade de que sejam previstas nestas políticas.

3.8.1 O município de São Paulo e os projetos de educação para as mídias

Nas últimas décadas diversos projetos de educação para as mídias aconteceram nas escolas de Ensino Médio paulistanas, ainda que muitas vezes sem esta consciência de que o que estava sendo produzido era um ato comunicativo. Em outras palavras, pequenas imprensas internas de jornais escolares, murais colaborativos e até mesmo pequenas experiências radiofônicas eram realizadas, mas muitas destas ações tinham caráter lúdico, de ilustração de aulas expositivas tradicionais ou de aprendizado de uso técnico de equipamentos.

Ao mesmo tempo em que estas experiências foram surgindo como que organicamente, a cidade de São Paulo foi o berço de dois projetos que marcaram profundamente a história da educação para as mídias no Brasil: O Projeto Gênese, voltado ao uso de computadores nas escolas num momento em que a informática ainda era uma grande novidade na sociedade brasileira, e a Lei Educom, atualmente em vigor, que versa sobre a implantação de projetos educacionais nas escolas de Ensino Médio paulistanas entre outras disposições.

A primeira experiência de informática educativa na cidade de São Paulo foi iniciada em 1988, e tinha como objetivo divulgar a informática nas escolas da rede municipal

paulistana de ensino. Em 1989, durante sua gestão como Secretário de Educação de São Paulo, Paulo Freire elaborou um novo projeto político-educacional para o programa considerando as transformações sociais que estavam ocorrendo (e viriam a ocorrer) originadas no uso da tecnologia dos computadores.

O Projeto Gênese, desenvolvido por Paulo Freire, foi iniciado em 1990 e foi o primeiro curso destinado a educadores da rede pública municipal voltado à formação para além da informática educativa, de foco tecnicista. O curso teve a duração de 180 horas. A preocupação de que a escola se aproximasse das novidades que naquele momento histórico-cultural alteravam o modo de pensar da sociedade fica expressa no texto da Secretaria Municipal de Educação que embasa o projeto: “A escola que queremos é aquela em que em vez de adaptar o educando ao mundo dado, procura inquietá-lo para que perceba o mundo dando-se, o qual pode ser mudado, transformado, reinventado” (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 1992, p.24). Apesar de ser um projeto voltado diretamente para a questão da informática, em seus ideias fica clara a aproximação dos conceitos deste projeto com os de educação para as mídias.

A Lei de Diretrizes e Bases em vigor, tratada no capítulo anterior, e a reforma do Ensino Médio, com a criação das escolas integrais modelo e as discussões sobre a interface comunicação e educação, implicou na figuração de bases para a educação para as mídias em diversos tipos de projetos, nos currículos do Ensino Médio. “No caso do Ensino Médio, as normas decorrentes da LDB falam especificamente na imperiosa necessidade de introduzir a comunicação no currículo” (SOARES, 2011, p.85).

Em 2004, passados dezesseis anos desta experiência pioneira no Brasil da inclusão dos computadores na rotina das escolas paulistanas, foi aprovada a Lei nº13.941 que institui o Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio no município de São Paulo, de acordo com as premissas da LDB e da Resolução CEB .3 de 26/06/1996. O posterior Decreto nº46.211, de agosto de 2005, regulamenta o projeto que viria a ser o primeiro de educação para as mídias garantido por legislação no Brasil.

[...] a Resolução CEB n.3, de 26/06/1998, introduziu o tema da comunicação, garantindo-lhe lugar central na proposta de políticas públicas de ensino. Segundo o documento, os estudantes brasileiros que passarem pela escola média devem desenvolver competências e habilidades que lhes permitam, essencialmente, compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens, apropriando-se delas no fazer profissional que se seguirá à conclusão de seus estudos (SOARES, 2011, p.86).

O uso da terminologia específica educomunicação nesta legislação, mesmo que ela faça menção à intersecção de educação e comunicação, faz referência à influência de pesquisadores da ECA/USP em sua criação, pesquisadores estes envolvidos com a criação do conceito de educomunicação na mesma instituição.

Para os fins deste decreto, considera-se educomunicação a inter-relação entre processos e tecnologias da informação e da comunicação e as demais áreas do conhecimento e da vida social, ampliando as habilidades e competências e envolvendo diversas linguagens e formas de expressão para a construção da cidadania (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2005, p.1).

Entretanto, apesar de versar sobre a instituição de projetos educacionais nas escolas, a Lei Educom, como ficou conhecida a Lei nº13.941, não torna obrigatória a inclusão do projeto em todas as escolas de Ensino Médio paulistanas, apenas traça uma série de objetivos e assegura a manutenção dos equipamentos radiofônicos nas escolas municipais piloto que receberam o programa e a ampliação, gradativa, do número de escolas participantes. Além do fato de atender apenas a uma parcela limitada das escolas paulistanas com o projeto, esta legislação também recebeu críticas por ser muito focada na questão da criação de rádios escolares, em detrimento de outras formas também interessantes de educação para as mídias, inclusive menos custosas.

Os objetivos apontados pelas instituições escolares para a inserção dos projetos em suas grades curriculares, de acordo com pesquisas divulgadas pela ECA/USP nos últimos três anos, são: promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão da informação, identificar como o mundo é editado nos meios, facilitar o processo ensino-aprendizado através do uso criativo dos meios de comunicação e promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa.

4. PESQUISA DE CAMPO

Os jovens que não entram na escola, e aqueles que a deixam precocemente, preocupam a sociedade moderna. Como visto por diversos prismas nos capítulos anteriores, esta realidade é geradora de reflexões e discussões permanentes nas escolas, entre os educadores e nas políticas públicas de educação.

Nas grandes metrópoles esta situação é agravada, considerando que o jovem que se afasta dos estudos possivelmente fará parte das estatísticas dos subempregos.

Se faz então mais necessário a cada dia que a escola encontre formatos para se aproximar do aluno em seus interesses, trazer-lhe de bom grado para dentro de seu espaço. A ideia de uma escola que prende os jovens apenas pela obrigatoriedade de cursar o Ensino Médio é utópica e ineficaz, em especial em cidades como São Paulo, onde este estudo foi desenvolvido.

A presente pesquisa de campo foi desenvolvida de forma quantitativa e qualitativa, com questionamentos baseados em informações prévias levantadas em pesquisa bibliográfica e análise estatística de outros estudos, acerca da situação atual do Ensino Médio no Brasil e da educação para as mídias no que dizem respeito à permanência dos jovens na escola. Dados estes apresentados nos capítulos anteriores.

Participaram desta pesquisa de campo 1000 (um mil) jovens estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo, com idade entre 17 e 20 anos, formandos de turmas de 2012 e 2013, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹¹. Os estudantes participantes da pesquisa estavam vinculados, no ato da participação, a escolas de Ensino Médio devidamente autorizadas, públicas ou particulares, na proporção de 47% e 53% respectivamente. Houve participação de estudantes de 19 (dezenove) escolas diferentes, todos matriculados em turmas de 2º/3º ano do Ensino Médio.

O questionário estruturado¹² respondido pelos jovens foi disponibilizado na Internet por uma base de dados segura, evitando que o mesmo questionário fosse respondido diversas vezes pelo mesmo estudante. Os nomes dos participantes foram protegidos, a fim de que houvesse total liberdade de expressão de cada um deles sobre suas experiências com a

¹¹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceito pelos participantes da pesquisa encontra-se reproduzido no Apêndice A.

¹² O questionário respondido pelos participantes da pesquisa de forma presencial ou virtual encontra-se reproduzido no Apêndice B.

educação para as mídias, positivas ou negativas. Esta medida se fez necessária para que não houvesse diminuição da amplitude da amostragem.

A aplicação de questionário estruturado caracteriza uma pesquisa quantitativa, da qual os dados serão apresentados neste capítulo. Esta metodologia de pesquisa foi escolhida porque havia necessidade, por parte da pesquisadora, de consolidar algumas informações sobre a relação dos jovens estudantes do Ensino Médio da capital paulistana com a educação para as mídias. Ainda que, como visto anteriormente, hajam muitas indicações de que a integração entre jovens e comunicação na escola de nível médio tem caminhado de forma crescente, a caracterização desta mudança de hábito social da juventude tem de ser documentada para que se possa chegar a conclusões mais factíveis. Gamboa (1996, p. 42) enfatiza que “a pesquisa quantitativa busca explorar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa”.

Os depoimentos que estão reproduzidos ao longo deste capítulo, por sua vez, também fazem parte da pesquisa de forma qualitativa. Estas colocações foram colhidas na parte final do questionário, onde constava uma pergunta descritiva sobre a experiência do jovem com as mídias na escola. Alguns depoimentos também foram registrados nos encontros presenciais da pesquisadora com os alunos nas escolas, e, em pequenas palestras, foi explicado o projeto e feito o convite para que os jovens participassem por meio do questionário virtual. Nestes encontros foi esclarecido aos estudantes o que seria a educação para as mídias à qual a pesquisa faz referência, uma vez que muitas vezes os projetos recebem outros nomes dentro das instituições escolares, e também a finalidade do presente estudo. Os depoimentos não estão identificados porque, conforme mencionado anteriormente, foi acordado entre pesquisadora e participantes que todos os nomes seriam preservados em todo o estudo.

O momento de interação direta entre a pesquisadora e alguns dos participantes da pesquisa, assim como a consideração dos depoimentos enviados ao final dos questionários, caracterizam a abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2008) é esta a abordagem que incorpora o significado e a intencionalidade aos atos, às relações e às estruturas sociais, tanto em sua ocorrência quanto em sua transformação – enquanto construção humana significativa. “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2008, p.21). Estas questões também se fazem muito relevantes quando pretendemos compreender o comportamento do jovem no mundo atual, bem como os sistemas de comunicação que estabelece.

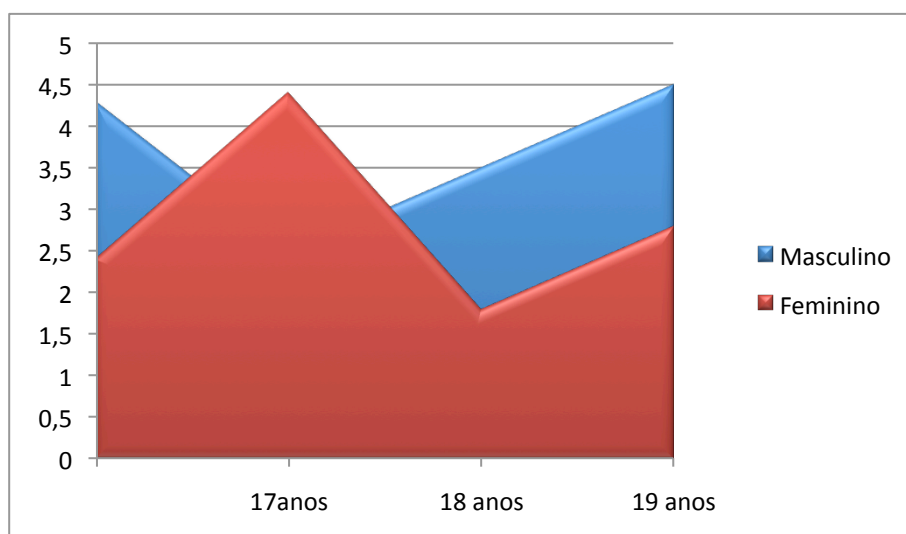
Esta pesquisa não objetiva, entretanto, o alcance de uma verdade absoluta, mas atenta à lógica da transformação que se vê a cada dia na relação do jovem com a escola, e em seus desdobramentos no que se refere à educação para as mídias. Desta forma, o uso concomitante de metodologias quantitativas e qualitativas nos aproxima de dados reais e concretos do cenário do Ensino Médio em São Paulo hoje e, ao mesmo tempo, nos deixa mais próximos do novo modo de pensar do jovem, adaptado à realidade do século XXI.

4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Eu escrevia para o blog do colégio toda semana, gosto bastante de atuar nas mídias e acho que aqui eles abrem bastante espaço para gente se expressar. Mas ultimamente anda difícil ter tempo para escrever, além da escola tem o cursinho, estudo o dia inteiro. Sabe, está acabando o Ensino Médio e é como se a minha vida fosse acabar e começar de novo. Eu vou prestar o vestibular em três faculdades, duas minha mãe escolheu, e uma meu pai. O que eu sei é que eu gosto de gente, de ajudar gente, então, como não curto medicina, vou fazer psicologia. O lugar que eles escolherem está bom, são eles que pagam minha escola mesmo, acho que eu não tenho do que reclamar. Mas tem dias que eu não tenho tanta certeza se vou passar no vestibular, ou se eu não preferia fazer odonto. Tem dias que eu acordo com medo de ter que escolher como vai ser o resto da minha vida agora (A, 3^o Ano do Ensino Médio, 2012).

Participaram desta pesquisa 1000 (um mil) alunos formandos de Ensino Médio, jovens cujo perfil apresento no quadro a seguir, em que constam dados relativos à idade e ao sexo da amostragem.

Quadro 10 - Caracterização dos participantes da pesquisa em relação à idade/sexo

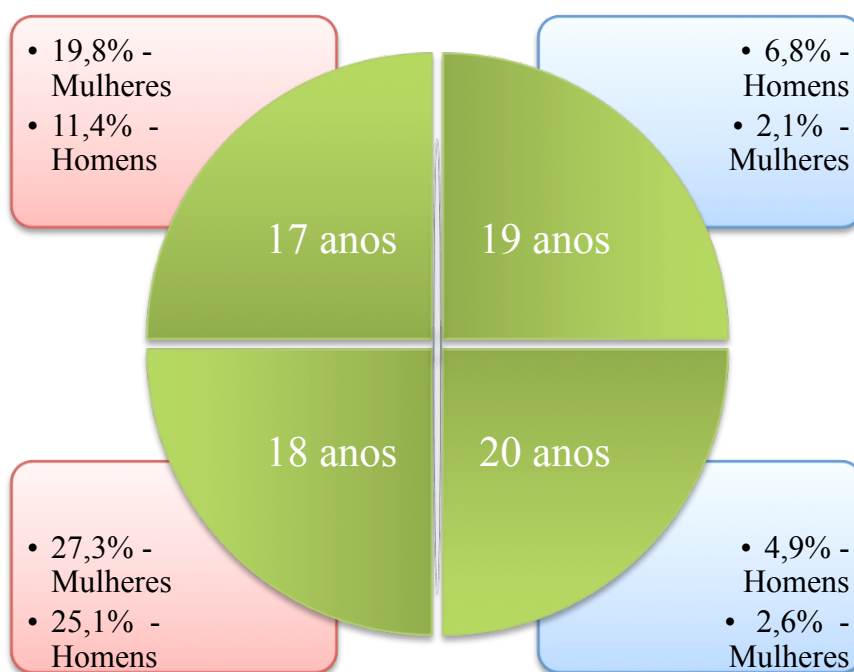


Fonte: a autora

Na amostra não ficou evidente um sexo predominante, uma vez que 518 participantes eram mulheres (51,8%) e 482 eram homens (48,2%). Estes jovens estão divididos em:

- 17 anos: 198 mulheres (19,8%) e 114 homens (11,4%);
- 18 anos: 273 mulheres (27,3%) e 251 homens (25,1%);
- 19 anos: 21 mulheres (2,1%) e 68 homens (6,8%);
- 20 anos: 26 mulheres (2,6%) e 49 homens (4,9%).

Quadro 11 - Concentração de sujeitos pesquisados por sexo em cada faixa etária



Fonte: a autora

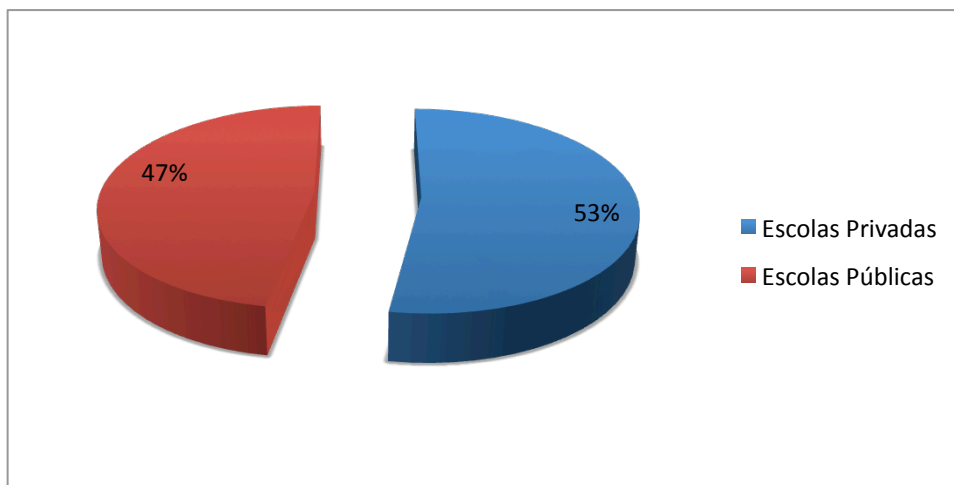
Os dados evidenciam, entretanto, que as mulheres se concentram mais entre os formandos de 17 e 18 anos, a idade regular para o Ensino Médio, enquanto entre os formandos mais tardios, de 19 e 20 anos, os índices masculinos são maiores. Ainda assim a diferença apontada não é marcante a ponto de se caracterizar uma divisão etária como padrão. Frigotto e Ciavatta (2004, p.146) alertam que "definir o perfil do aluno do ensino médio, a começar pela faixa etária, não é tarefa fácil, e muito menos no ensino médio noturno, que, como sabemos, é predominante na escola média brasileira".

A amostragem contempla alunos formandos do Ensino Médio diurno, noturno e integral, sem identificação de período escolar na pesquisa. Esta variável não foi considerada para análise porque muitos estudantes mudam de período escolar durante o curso, inclusive entre semestres do último ano, o que tornaria qualquer resultado impreciso - uma vez que não seria possível considerar as mudanças de turno feitas pelos estudantes no decorrer do Ensino Médio.

4.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO VINCULADAS À PESQUISA

Aqui na escola não tem quase computadores que funcionem bem, e não tem blog como você falou que tem em algumas escola, mas tem o jornal. Quando eu entrei eu não entendia porque o pessoal do último ano era tão ligado no jornal da escola. Fazer redação já era chato quando precisava ter nota, imagina sem precisar. Conforme o tempo foi passando eu comecei a entender essa coisa do jornal, o que está escrito ali não vai ficar esquecido no armário do professor, vai se espalhar quando as pessoas levarem o jornal daqui. E pode ser que fique para sempre, se alguém guardar os jornais, como a minha avó. Foi assim que comecei minha ligação com o jornal, quando eu percebi já estava mandando uma redação de matéria todo mês! E torcendo para aceitarem todas, o que é meio impossível, claro. Todo mundo tem dias que não está inspirado, mas só nesse ano escolheram cinco minhas. Acho que uma das coisas que eu mais vou sentir falta da escola, agora que eu vou me formar, é do frio na barriga de esperar o dia do jornal sair com a matéria que eu escrevi e ver como ela ficou ali, para sempre (B, 3º Ano do Ensino Médio, 2012).

A amostragem participante deste estudo esteve matriculada regularmente no último ano do Ensino Médio, nos anos de 2012 ou 2013, em uma das 19 (dezenove) instituições de ensino participantes da pesquisa. Destas, 10 (dez) escolas privadas (53%) e 9 (nove) escolas públicas (47%), localizadas em diferentes regiões da cidade de São Paulo e com condições socioeconômicas e de estrutura diversificadas.

Quadro 12 - Escolas participantes da pesquisa por natureza jurídica

Fonte: a autora

A diversidade de comunidades onde se encontram as escolas participantes, e a variedade de condições socioeconômicas dos alunos que atendem, traz a este estudo a possibilidade de identificação de um panorama amplo sobre a relação do jovem formando de Ensino Médio com a educação para as mídias na cidade de São Paulo, independente de marcadores de classe social/econômica.

Ainda que, conforme indicado no gráfico, a quantidade de instituições de ensino privadas participantes (53%) seja superior à de escolas públicas (47%), o montante de alunos participantes advindos do ensino público é maior, cerca de 58%. Situação esta que se justifica pela maior quantidade de alunos nas instituições públicas.

Considerando, entretanto, a quantidade total de alunos convidados em turmas de escolas públicas e em turmas de colégios privados, podemos concluir que a participação dos alunos das escolas particulares foi maior, alcançando 68% do total de convites.

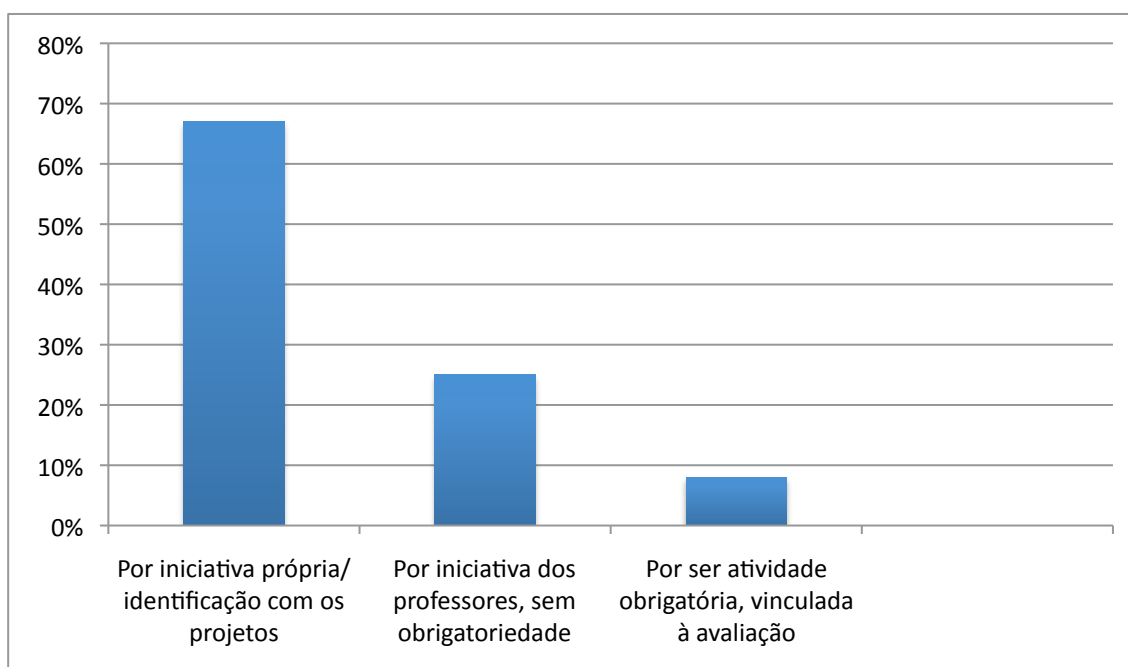
4.3 CONDIÇÕES E MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO COM AS MÍDIAS

Escrever para o blog da escola é a única lição de casa que eu gosto mesmo de fazer. Tem que treinar equação, que decorar as datas da história do mundo e da galáxia, que conhecer a tabela periódica... me diz, pra que é que eu vou usar a tabela periódica na vida? Agora, o blog, isso todo mundo lê. O que eu escrevo ali na segunda todo mundo comenta na terça, de repente todo mundo se importa com o que eu estou falando! (C, 3º Ano do Ensino Médio, 2013).

Os motivos que levam o jovem a se envolver em programas de educação para as mídias dentro da escola são diversos. Surpreende, por sua vez, que a grande maioria se engaje nos projetos espontaneamente, e não por obrigatoriedade, uma vez que nas escolas visitadas os projetos não eram curriculares ainda que integrassem, em algumas instituições, a programação de disciplinas curriculares de forma parcial.

Eu faço parte da turma do jornal do Colégio, e é bem legal. A programação do que vai ser publicado no jornal todo mês é minha responsabilidade esse semestre, então no meio do mês antes o pessoal já vai me mandando sobre o que quer falar. Tem colegas que mandam sempre, outros só querem participar de vez em quando. Como não cabem todos os textos enviados, eu mesma criei um sistema de rodízio, e fico toda terça meia hora depois da aula ajudando quem não sabe formatar o texto. Não ganho nota por isso, mas estou gostando de ser a editora do jornal (D, 3º Ano do Ensino Médio, 2013).

Quadro 13 – Condição de participação nos projetos de educação para as mídias desenvolvidos na escola



Fonte: a autora

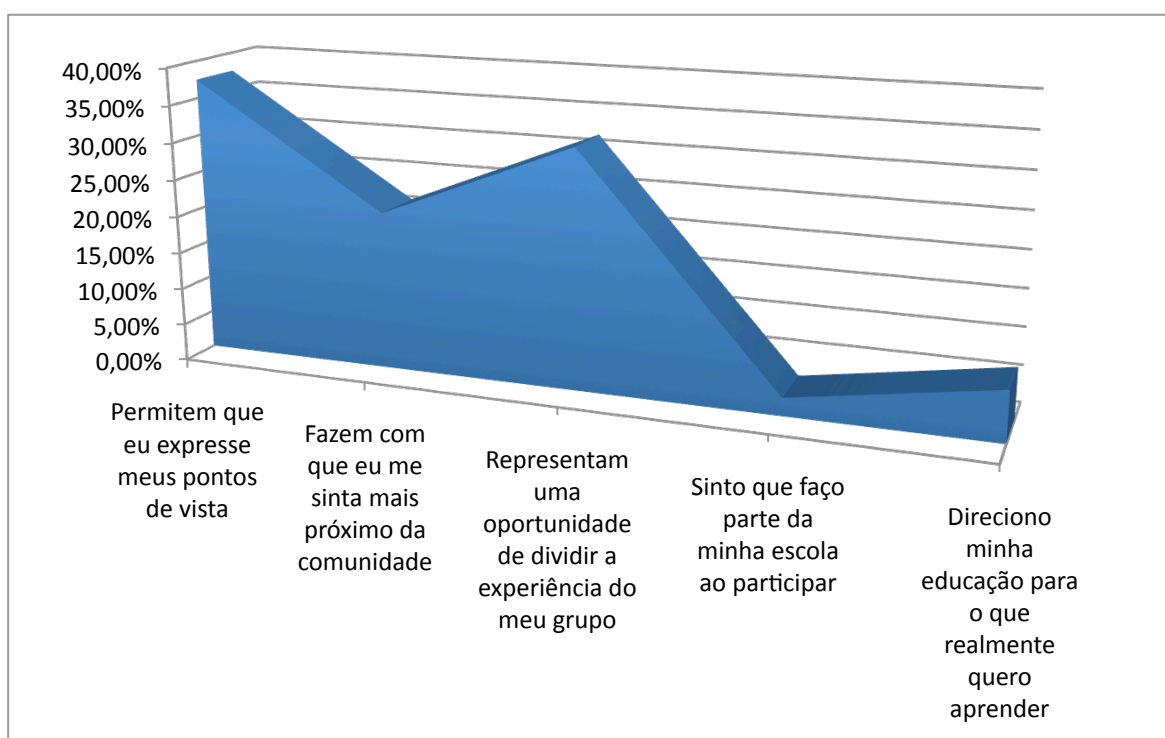
Estes dados vem ao encontro do que comunicadores e educadores defensores da educação para as mídias têm colocado, como visto nos capítulos anteriores. A aproximação do jovem e das mídias é própria da modernidade, uma vez que o homem é um ser comunicativo e

a sociedade atual exige o domínio das linguagens midiáticas para a expressão de ideias e ideais.

Mesmo entre os 8% que indicaram a participação compulsória nas atividades de educação para as mídias, apenas 2% não o fariam de forma voluntária – caso a proposta não fosse obrigatória nas escolas em que estudaram.

O jovem busca, a todo tempo, formas de se integrar à sociedade, e dentro da escola isto transparece em sua busca por projetos que lhe permitam expressão de valores e crenças individuais e coletivas, entre seus pares e junto à comunidade em que está inserido. Os motivos que impulsionam o jovem de forma mais marcante são os seguintes:

Quadro 14 - Principal motivação do jovem para a participação em projetos de educação para as mídias



Fonte: a autora

Os resultados mais expressivos quando os jovens são questionados sobre o que os leva aos projetos de educação para as mídias são: a possibilidade que estes projetos trazem para que exteriorizem seus pontos de vista (37,5%) e a oportunidade que representam para dividir experiências com o grupo (32%). Estes motivos são seguidos da aproximação do jovem com a comunidade, que o trabalho com mídias possibilita (21,3%). Se sentir parte da escola (2,4%) e

direcionar os estudos para conteúdos que consideram mais relevantes (6,8%) são fatores que não têm representatividade na escolha da maior parcela dos jovens.

4.4 MÍDIAS ELEITAS PELO JOVEM E AUTONOMIA PERMITIDA

Temos a web tevê e a web rádio, e somos nós que montamos a programação e gravamos os programas. Só o pessoal do terceiro ano pode participar, porque mostramos para os alunos novos como funciona nossa escola. Foi muito legal quando o pessoal da Malhação fez uma tevê, mas a nossa já é bem mais avançada, tem toda uma programação para cada dia da semana. Já o jornal da escola é mais complicado, porque o professor tem que aprovar as matérias que nós escrevemos, e nem sempre ele deixa falar o que queremos (E, 3º Ano do Ensino Médio, 2013).

A educação para as mídias vem percorrendo, ao longo das últimas décadas, o caminho para a participação ativa na formação acadêmica do jovem. Os diversos suportes midiáticos podem ser utilizados na construção de senso crítico do jovem frente às mensagens recebidas e à possibilidade de expressão que os veículos de comunicação permitem.

Os professores, em sua maioria, já compreendem a necessidade da inclusão dos assuntos relativos à mídia no dia a dia escolar, mas muitos ainda sentem dificuldade em não cercear a expressão dos alunos, por vezes até por receio de represálias da direção da escola. Hoje o jovem já reconhece meios de se expressar na comunidade escolar de forma mais democrática, onde o papel do professor se reduz ao de orientador, sem o poder de censura, mas a adoção desta postura deve partir do docente.

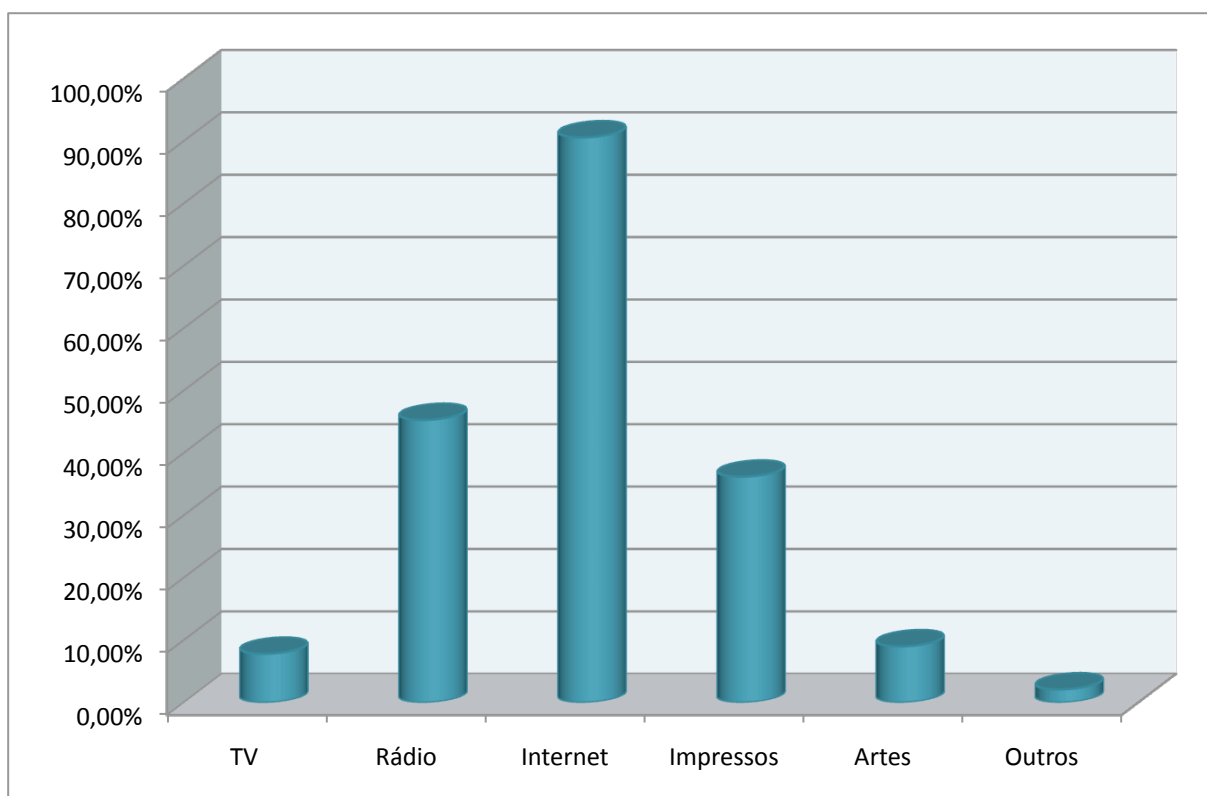
Os primeiros projetos de educação para as mídias a se tornarem expressivos no Brasil foram fundamentados em impressas de jornais, que resultavam em periódicos para circulação interna, e oficinas de rádio, que davam origem a programas transmitidos para a comunidade escolar e, em alguns casos, seu entorno. Em instituições de ensino com condições financeiras para a montagem de laboratórios, notadamente as escolas particulares, estes projetos iniciais eram desenvolvidos com linguagem televisiva, no formato de programas curtos a serem exibidos em circuitos internos, ou gravados e reproduzidos para os grupos de alunos da instituição.

Hoje, entretanto, a internet é apontada como principal ferramenta de suporte tecnológico utilizada na educação para as mídias, seja para linguagem escrita, radiofônica ou

televisiva . Cerca de 90% dos entrevistados apontaram a internet como suporte utilizado nos projetos, ainda que, em alguns casos, tenham indicado outros suportes concomitantes.

Aqui no Colégio tem todas as mídias. Tem jornal, TV e rádio, mas tudo pela net. Tipo, é igualzinho se fosse de papel, mas pela internet. O jornal era de papel, mas um dia o diretor conversou sobre sustentabilidade com a turma toda, e decidimos que era melhor mesmo ser na internet, assim não desperdiçava. Eu faço um pouco em todas porque eu curto essa coisa de ser midiático. E como eu falo de games, que é uma coisa que eu arrepio, é tranquilo. Agora assim, eu não quero ser atorzinho de novela não, vou ser publicitário, mas que seria bem legal se eu pudesse continuar fazendo o Play mesmo depois de sair do Colégio ia, me amarro quando o pessoal me para pra falar que está curtindo meu programa. (F, 3^o Ano do Ensino Médio, 2012).

Quadro 15 - Plataformas utilizadas nos projetos de educação para as mídias nas escolas



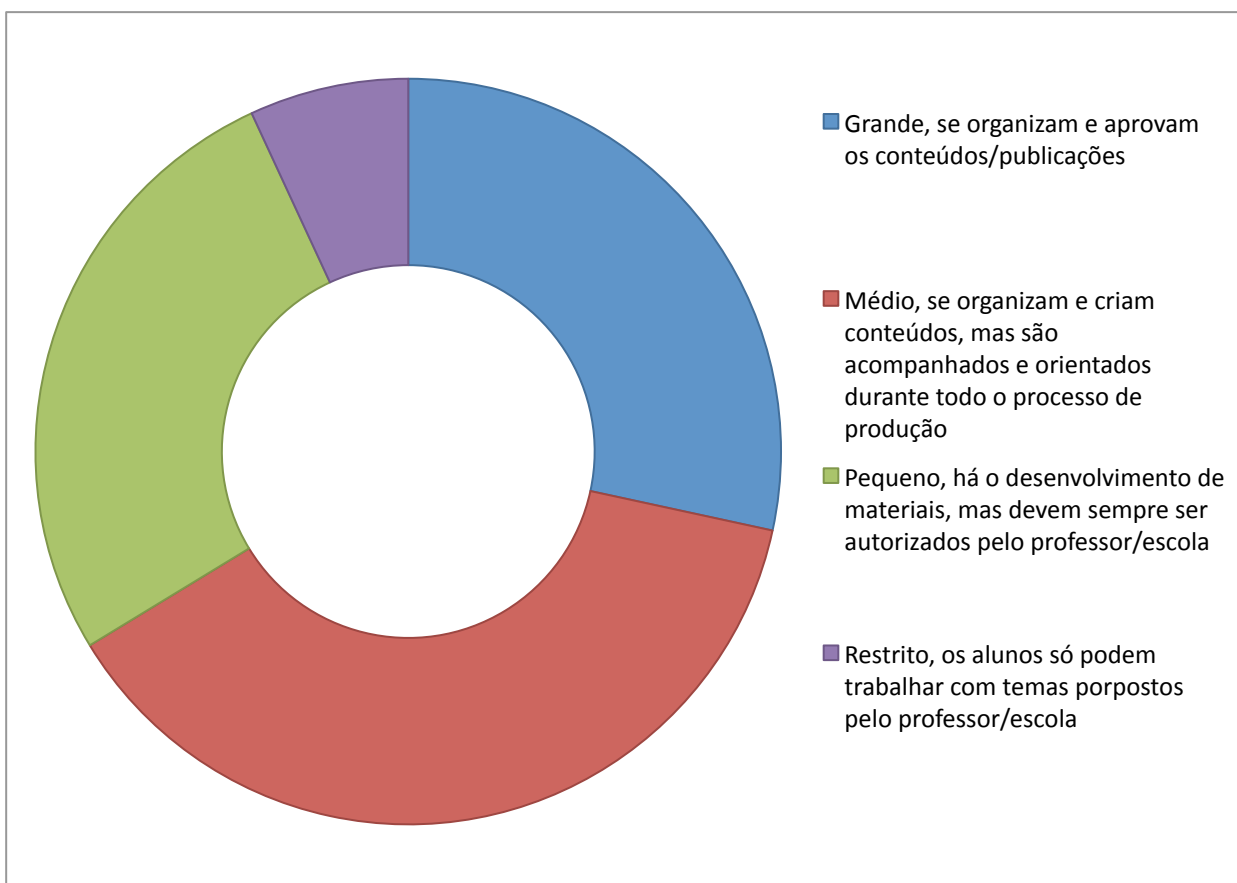
Fonte: a autora

Estes números se explicam pela flexibilidade que a internet oferece enquanto suporte para ferramentas de comunicação. O jovem do século XXI é capaz de utilizar a internet para pesquisar e também para criar seus próprios canais de comunicação para o mundo. O blog da turma pode substituir o livreto impresso e o jornal, a rádio e a emissora de televisão podem ser virtuais, sem que haja necessidade de implantação de equipamentos próprios, nem sempre

possíveis financeiramente para a escola. Em outras palavras, quando o estudante assinala a internet como mídia utilizada ele está, automaticamente, assinalando os suportes virtuais de rádio, televisão e redação.

Os canais de comunicação virtuais apresentam outra característica interessante ao jovem: por não serem fruto de grande investimento em equipamentos, permitem maior autonomia ao jovem na condução de sua atualização, não sendo necessário o aval de um adulto para o acesso às instalações e/ou produção do material.

Quadro 16 - Grau de autonomia dos alunos em projetos de educação para as mídias



Fonte: a autora

A questão da autonomia dos estudantes nos projetos de educação para as mídias é fator importante para compreendermos o magnetismo destes projetos sobre os jovens em geral, ainda que em âmbito escolar, quando os professores se propõem apenas a orientar o trabalho. Ainda que seja uma autonomia assistida pelo professor, o trabalho com as mídias permite ao jovem a expressão característica de seu grupo, se adaptando (notadamente nos projetos realizados com suportes virtuais) à necessidade de expressão de cada indivíduo/grupo.

Eu participo dos dois projetos de educação para as mídias, como você explicou, desse Colégio: o blog e a rádio. Sinceramente, eu adoro participar destes projetos. Na minha família todos são advogados, ouço isso desde que eu nasci, e eu vou ser um advogado também. Já quis ser poeta, mas meu pai ficou irado quando eu disse isso para ele. Faz muito tempo, eu ainda estava no 1º [ano] do médio. Ele perguntou se eu conhecia algum poeta rico, e eu não conheço mesmo. Então é isso, vou entrar para a faculdade de direito, se bobear até com bolsa porque tive a melhor nota no provão, mas ainda gosto de fazer poesia. E eu coloco todas no blog. Ano que vem vou ter meu próprio blog, a professora já deu todas as dicas para nós criarmos o nosso wordpress e não pararmos de escrever. Ela disse que todos tem o direito de se expressar, e é para isso que servem as mídias, para podermos mostrar para o mundo o que pensamos e como nos sentimos, mesmo que nossa escolha de profissão seja outra (G, 3º Ano do Ensino Médio, 2012).

A maior parte dos jovens participantes da pesquisa indicou um nível médio de autonomia (37,9%) nos projetos, com um professor assistindo as atividades sem interferir de forma arbitrária. A porcentagem de escolas que permitem aos alunos a produção autônoma de mídia é expressiva (28,4%), mas há que se considerar que, neste grupo, enquadram-se também projetos desenvolvidos pelos alunos sem nenhuma orientação pedagógica, o que foge de certa forma da proposta de educação para as mídias – salvo os casos onde há uma preparação prévia dos alunos, por parte dos professores, para lidarem com a mídia em questão.

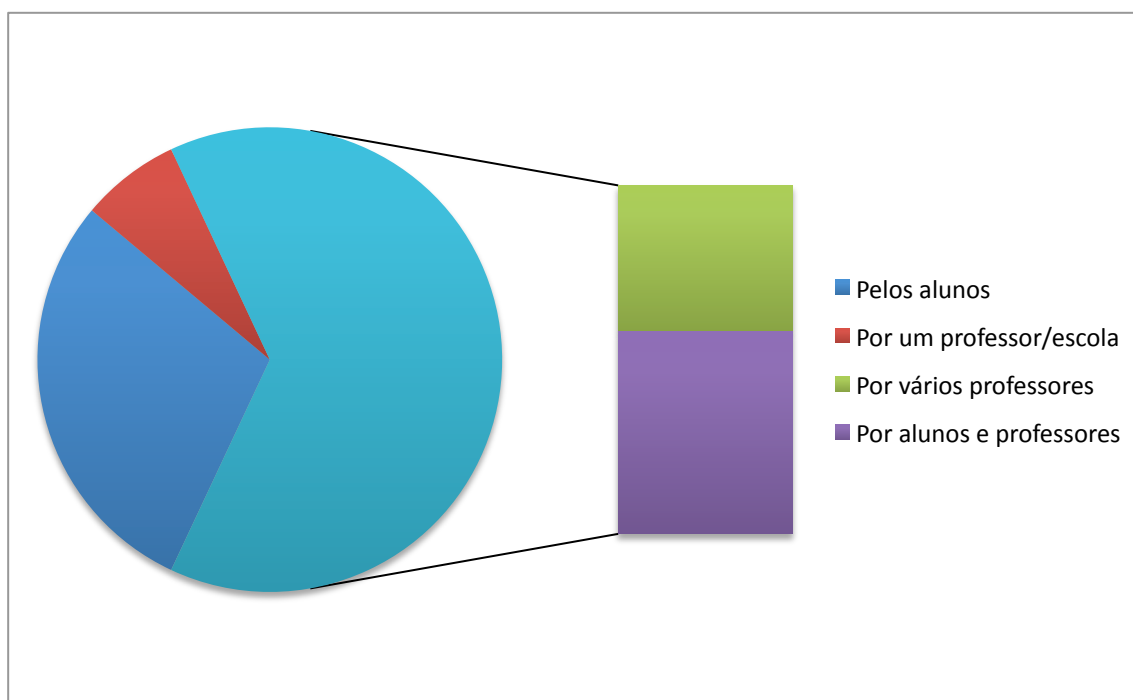
Cerca de um quarto dos jovens participantes (26,8%) relataram ter pouca autonomia para o desenvolvimento de projetos. Muitas escolas e professores optam por este tipo de trabalho com as mídias por receio de terem sua imagem depreciada por alunos descontentes com algumas situações. Porém, uma vez que a escola abre suas portas para propostas em que os alunos interagem uns com os outros, e todos com a comunidade, possivelmente haja uma evolução para uma autonomia média em um curto espaço de tempo, conforme o quadro docente e a direção se acostumam com as peculiaridades dos projetos.

Um pequeno percentual (6,9%) relata não ter autonomia nos projetos, podendo apenas trabalhar temas propostos pelo professor/escola, em formatos previamente estipulados. Estes casos devem ser avaliados com cautela pelas escolas, porque não é coerente preparar os jovens para compreender e utilizar as mídias sem que tenham qualquer autonomia. Este tipo de projeto se torna, com o tempo, desinteressante ao jovem, que pode considerar a educação para as mídias mais uma disciplina tradicional com conteúdos a cumprir e não um conhecimento a ser construído.

Nos ambientes escolares em que é permitida a autonomia dos alunos em projetos de educação para as mídias, seja esta autonomia em média ou grande escala, existe também a possibilidade de organização das atividades de mídia entre os participantes, dando margem a trabalhos interdisciplinares e desenvolvendo competências e habilidades de trabalho em grupo.

Eu faço o programa de entrevistas no rádio da escola, temos uma equipe de seis pessoas envolvidas na produção. Me espelho bastante no Jô Soares sabe, naquele estilo dele de fazer perguntas inteligentes. Não gosto de entrevistado burro, escolhemos bem quem vai falar, porque não vamos desperdiçar o tempo dos outros ouvindo quem não tem nada pra dizer. Chamamos até uma professora pra entrevistar na sexta, vou fazer uma perguntinha pra ela sobre esse seu projeto, aí incentiva quem não respondeu ainda a responder depois pra você. Acho que um dia você pode ir no Jô Soares mesmo falar essas coisas que falou pra gente, que é importante os jovens terem espaço na escola pra poder passar seu recado pro mundo. A gente tem bastante coisa pra falar sabe, até da escola, mas nem sempre alguém está muito a fim de ouvir, porque não somos adultos ainda. Se você for no Jô um dia desses, contar o que descobriu com sua pesquisa, manda um beijo pra gente! (H, 3º Ano do Ensino Médio, 2013).

Quadro 17 - Escolha de temas e distribuição de tarefas dentro dos projetos de educação para as mídias



Fonte: a autora

De um desenho numa folha A4 até um manuscrito de 200 páginas, toda a expressão é possível dependendo do formato de mídia escolhido para ser trabalhado por uma turma. Este é um dos fatores que torna o trabalho com educação para as mídias mais flexível dentro da instituição escolar, podendo ser integrado em diversas disciplinas.

Entre os jovens participantes da pesquisa, a maior parte (63,9%) apontou um grupo de professores ou de alunos e professores como coordenador dos temas e atividades desenvolvidas em educação para as mídias, salientando a vertente de trabalho interdisciplinar, inclusive tratando de temas transversais.

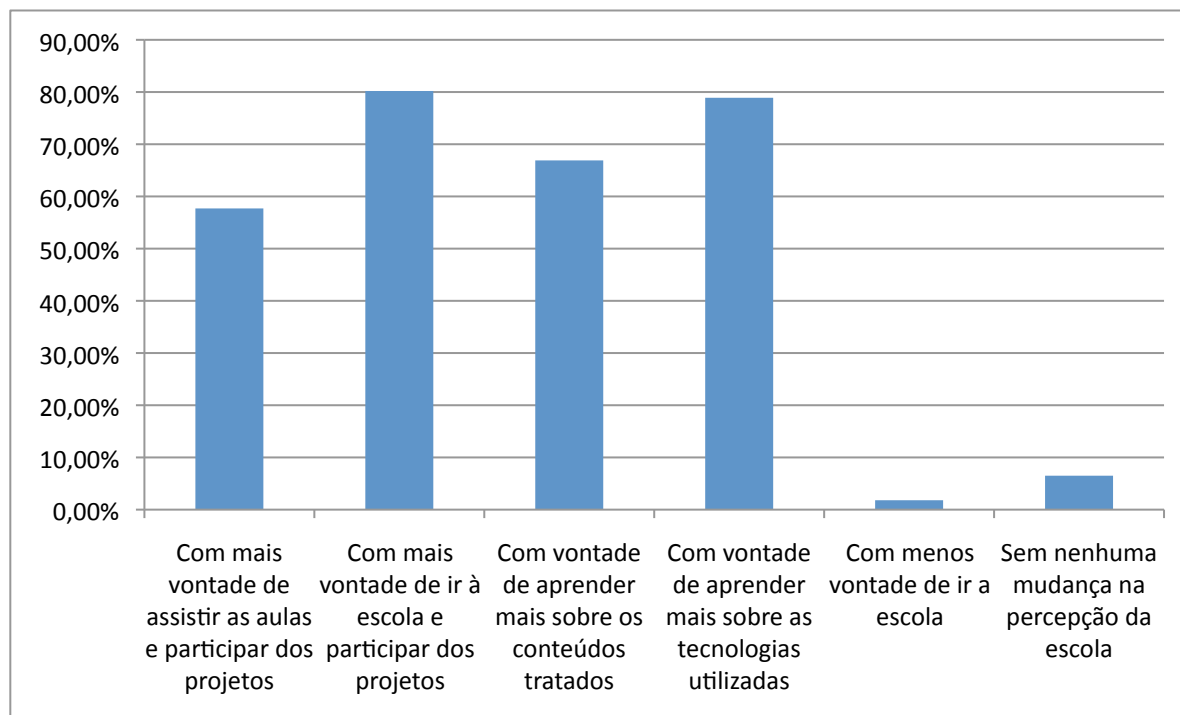
4.5 O JOVEM EDUCADO PARA AS MÍDIAS

Participar da rádio da escola me fez ver a escola de outro jeito, querer levantar de manhã para estudar. Não que antes eu não gostasse de estudar, eu sei que quem não estuda não evolui, mas eu não tinha vontade de ir mesmo. Às vezes meus pais me perguntavam o motivo e conversavam, outras vezes me obrigavam e pronto porque não tinham argumento. Sabe como é pai e mãe, mas vontade eu não tinha. Aí, depois da rádio, ficou diferente porque eu é quem queria ir para a escola. Minha mãe ficou super feliz sabe, tem que ver como ela fica quando eu falo como foi o programa, o que a galera comentou e tal. Eu acho que depois que virei locutor da rádio até meus pais começaram a gostar mais da escola (I, 3º Ano do Ensino Médio, 2013).

A relação do jovem com sua escola precisa ser tratada com cautela e disciplina. Conforme visto no decorrer de todo este estudo, os jovens que cursam o Ensino Médio estão, muitas vezes, tendo problemas em encontrar sentidos para a educação.

O estágio de desenvolvimento físico e intelectual em que se encontram os adolescentes de 15 a 18 anos muitas vezes dificulta o diálogo com pais e professores, que se vêem no papel dos algozes que obrigam os jovens à atividade escolar. A partir do momento em que o estudante de Ensino Médio compreende a essência da educação como um processo construtivo, em que ele terá a oportunidade de se aprimorar intelectualmente e criar uma rede social de troca de experiências, automaticamente não são mais necessários pais ou professores carrascos que os prendam à escola: ele vai optar por permanecer nela.

Quadro 18 - Percepção do jovem em relação à escola após o ingresso nos projetos de educação para as mídias



Fonte: a autora

O resultado obtido a partir das respostas dos jovens que participaram da pesquisa demonstra que há grande potencialidade na educação para as mídias como elo para reatar a escola e o mundo dos jovens do século XXI.

Olha, eu participo da TV de internet que minha sala criou, e eu gosto bastante. No começo eu achava meio estranha a minha cara filmada, o povo fica bem diferente na tela do computador, e como dá umas travadas fica meio robô. Mas agora eu acostumei, e também aprendi a me maquiar melhor. Me inspiro um pouco na TV que o pessoal da Malhação faz, no visual da meninas. Não vou te dizer que fazer parte da TV me fez amar a escola, continuo achando um porre acordar cedo pra vir, mas eu gosto de ter essa gravação, até fico depois da hora. Minha mãe nem acreditou no começo, foi conferir se eu estava mesmo lá depois da hora. Essa TV faz a escola parecer parte da minha vida, eu tenho uma função agora, não é mais só pra decorar um monte de coisa pra prova que eu vou esquecer depois. Acho que eu não vou nem fazer faculdade, nem tenho emprego ainda, mas sei lá, é bem legal saber que o pessoalzinho assiste a TV e gosta das minhas dicas de moda. Vai saber se eu não posso ser uma estilista um dia desses (J, 3º Ano do Ensino Médio, 2013).

Cerca de 94% dos participantes desta pesquisa relataram ter tido algum tipo de mudança, para melhor, na percepção que tinham de sua escola com a inserção das mídias e de todas as possibilidades que trazem ao cotidiano escolar. Este dado vem confirmar a

proposição de que a educação para as mídias poderia, sim, atuar reconectando o jovem à escola, e a escola e a comunidade a qual pertence à sociedade em que estão inseridas.

5. CONSIDERAÇÕES AOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo desenvolvida oferece uma ampla e diversificada gama de informações sobre o jovem paulistano e suas relações com a escola de Ensino Médio, que podem ser analisadas e avaliadas por diversos ângulos. Estas informações vêm de encontro com diversos conceitos e colocações anteriores desta dissertação, legitimando-os, bem como suscitam novas considerações.

O século XXI traz consigo a necessidade de uma nova educação para o jovem, uma escola que o compreenda e que o envolva, a fim de que ele queira efetivamente frequentá-la. Não há mais como pensar uma escola para o jovem que o prenda, porque a liberdade é um valor imprescindível à juventude atual.

Aquele que trata com a juventude precisa aprender a ser jovem, e esta tem de ser a razão da educação que pretende alcançar o jovem do século XXI. Se a academia não aceitar a modernidade em sua estrutura, será superada pelas escolas que se constroem sob os alicerces da modernidade, de forma virtual e conectada, pelo próprio jovem.

Crescer é trabalhoso, e, considerando a velocidade com que as mudanças ocorrem hoje, fica ainda mais complexo para o adolescente lidar com todas as mudanças que estão ocorrendo em sua vida concomitantemente com aquelas que estão acontecendo em todo o mundo, o tempo todo. A escola de Ensino Médio precisa oferecer ao adolescente condições de se desenvolver propriamente.

A pesquisadora Clarice Nunes (2002), especialista no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, já nos alerta há uma década que espera-se da escola média uma integração das cognições com as demais dimensões da personalidade do jovem, uma vez que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento devolvem esta vertente à educação.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (NUNES, 2002, p.50).

A questão da educação para as mídias e sua ligação com a tecnologia devem ser consideradas neste trajeto. Enquanto no currículo do Ensino Fundamental o uso da tecnologia e a utilização das mídias na escola aparecem de forma leve, para fins de reconhecimento, no Ensino Médio elas têm peso dobrado, para reconhecimento e utilização de forma integrada aos outros conhecimentos acadêmicos propostos.

O objetivo da educação para as mídias é ambicioso, e esta ambição se respalda na resposta do jovem aos projetos que interagem com o meio em que vivem, como esta pesquisa retratou. A inserção da tecnologia na educação contemporânea, na escola de hoje, precisa ser tratada como processo, e “não se tratará apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas *de conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas* [...]”(NUNES, 2000, p.112), recurso que transcende conteúdos específicos, se aplica à educação como um todo.

A maneira com que ensinamos e aprendemos vive um momento crucial de mudança, que já vem sendo previsto nos últimos documentos oficiais, mas que ainda não foi incorporada pela escola brasileira no Século XXI. O antigo modelo de aula expositiva, sem interação entre professores e alunos, simplesmente não atende às necessidades de transformação crescentes a cada dia. “Não está claro se esse era o melhor modelo cem anos atrás; e, se era, com certeza não é mais. Nesse meio-tempo, novas tecnologias oferecem esperança de meios mais eficazes de ensino e aprendizagem [...]” (KHAN, 2013, p.9). A escola de Ensino Médio terá de ser, em algumas de suas diretrizes, reinventada.

Esta reinvenção proposta se justifica pela necessidade de que a escola se torne mais dinâmica. O que se busca é a escola que se adapta aos novos conceitos, não uma escola reformada e estática em sua reforma. Ao mesmo tempo é saudável discutir a educação a todo o tempo, considerando a realidade competitiva e conectada em que os alunos hoje estão inseridos, mas nada adiantam estas discussões se não se traduzem em ações. A inércia da educação no Século XXI pode ter um preço muito alto.

O mundo está mudando num ritmo cada vez mais rápido, mas as mudanças sistêmicas, quando ocorrem, apresentam um movimento lentíssimo e muitas vezes na direção errada; todo dia – em cada aula – a defasagem entre o que é ensinado às crianças e o que elas de fato precisam aprender se torna maior (KHAN, 2013, p.10).

Porém, enquanto muitos sistemas de ensino se mostram ultrapassados e descompassados com as metas da educação para este século, algumas escolas e professores desenvolvem projetos extraordinários de integração entre educação e leitura de mundo de seus

alunos, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de linguagens e formas de comunicação com o mundo que resgatem o encantamento da educação. “Não se trata de índices de aprendizado nem de resultados de provas. Trata-se do significado de tudo isso para a vida das pessoas. Trata-se de potencial realizado ou desperdiçado, dignidade viabilizada ou negada” (KHAN, 2013, p.11). A proposição e a manutenção de projetos de educação para as mídias, em especial no Ensino Médio, quando a personalidade dos jovens está sendo solidificada, demonstra confiança de escolas e educadores na capacidade de seus educandos de desenvolverem estratégias para seu próprio aprendizado, que se reconstruirá durante suas vidas. No caso da cidade de São Paulo, um grande número de escolas podem ser incluídas neste contingente como registrou a pesquisa de campo.

Na busca pela educação média que alcance seus objetivos de autonomia e formação completa do jovem, os resultados desta pesquisa trazem perspectivas para o Ensino Médio do século XXI, de uma escola jovem, da qual o estudante se sinta parte integral e constitutiva.

5.1 A COMUNICAÇÃO DO MUNDO PARA O JOVEM

O jovem que entra em contato com a educação para as mídias é, também, um sujeito para o qual a grande mídia é produzida. Aprender a lidar com as mensagens midiáticas é fundamental para o desenvolvimento do estudante do Ensino Médio, uma vez que a exposição às mídias é massiva e constante.

Dentre toda a produção midiática de massa brasileira, uma considerável parcela é pensada para o público infante/juvenil. Ao recorrermos ao termo comunicação de massa nos reportamos aos grandes meios, em especial à televisão aberta e às emissoras de rádio AM e FM.

E a comunicação de massa reserva alguns horários específicos de atrações voltadas ao jovem estudante do Ensino Médio. Enquanto nas rádios a programação destinada aos jovens fica concentrada no início da tarde e no período noturno, na televisão aberta a faixa de horário notadamente destinada ao jovem é o final das tardes.

No caso da televisão brasileira, foi a própria Rede Globo que primeiro iniciou a exploração sistemática deste filão, com o lançamento, a partir dos anos 80, de novelas como *Top Model* (19h), à qual se seguiram outros sucessos que acabaram por juvenilizar, em grande parte, o horário entre 18/19horas (BORELLI; PRIOLLI, 2000, p.113).

Os meios de comunicação com suporte da internet, apesar de sua importância entre os jovens, têm caráter de comunicação direcionada. Ainda que tenham uma grande amplitude, os diferentes canais virtuais têm como foco diferentes públicos, e podem manter uma programação integralmente voltada a determinada audiência durante 24 horas, como alguns canais de televisão a cabo. Esta característica se deve, entre outros motivos, ao baixo custo de abertura e manutenção de canais virtuais de comunicação frente ao altíssimo custo financeiro de concessão e manutenção de canais de televisão aberta e emissoras de rádio difusão para grandes distâncias geográficas, por exemplo toda a cidade de São Paulo.

Consideradas estas diferenças, é evidente que a comunicação virtual oferece uma quantidade muito maior de opções para o jovem, em praticamente qualquer dia da semana e horário. A possibilidade de acompanhamento da programação da televisão aberta e das rádios pela internet aumenta ainda mais este contingente de diversidade de entretenimento específico para o jovem oferecida virtualmente. E, atualmente, todas as grandes emissoras já contam com suporte virtual e interativo para a retransmissão de sua programação em tempo real.

Porém, entre os diversos programas produzidos pela comunicação de massa para os jovens paulistanos, uma atração exibida pela televisão aberta foi lembrada diversas vezes pelos jovens na pesquisa de campo, em suas considerações acerca da educação para as mídias, o que fez com que recebesse atenção especial neste capítulo. A *soap opera* Malhação, exibida pela emissora de TV aberta Rede Globo desde 1995, foi citada em 204 dos 516 depoimentos dados pelos jovens participantes da pesquisa.

A novela de formato reduzido, exibida sempre no final da tarde, horário em que os estudantes de Ensino Médio costumam estar em casa, é inspirada no formato norte-americano de seriados diários, em que as tramas giram em torno de uma temática específica em cada temporada, mas mantém os padrões estruturais. Os personagens principais, protagonistas e antagonistas, são sempre estudantes do Ensino Médio ou crianças e adultos envolvidos diretamente nas questões dos estudantes adolescentes, e muitas vezes as temporadas se desenrolam em cenários de ambientes escolares.

De acordo com os dados fornecidos pela emissora responsável pela atração, Rede Globo de Televisão, Malhação é uma série de televisão brasileira (*soap opera*) dirigida ao público adolescente, exibida ininterruptamente pela emissora desde 24 de abril de 1995 e criada por Andréa Maltarolli. A atração soma, até 2013, 21 temporadas. Durante os primeiros anos, a trama se desenvolvia em uma academia de ginástica fictícia, chamada Academia Malhação, na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Embora o título da série permaneça o mesmo, o

cenário central mudou diversas vezes, se aproximando cada vez mais de ambientes escolares e domésticos dos jovens, até passar a ser especificamente um colégio de Ensino Médio. Atualmente os personagens do núcleo principal da *soap opera* são os estudantes do colégio, e os núcleos auxiliares são compostos por seus amigos e familiares, em ambientes que não deixam clara a localização geográfica da trama, mas se assemelham às grandes metrópoles brasileiras.

Malhação, entretanto, nem sempre foi uma atração de destaque na programação da emissora. Borelli e Priolli (2000) relatam que, em sua primeira temporada, que se desenrolava em uma academia de ginástica que era freqüentada pelos jovens após as aulas, a atração recebeu muitas críticas, principalmente do público jovem. A avaliação do programa era uma das piores da emissora, pois os adolescentes entendiam que a novela os retratava como fúteis, num universo falso e restritivo, muito afastado de seus anseios e das questões que os interessavam.

Com o passar dos anos os temas abordados pela trama passaram a ser baseados na realidade do jovem, em ambientações possíveis no imaginário juvenil, o que garantiu o sucesso e a continuidade da atração.

No período de desenvolvimento desta pesquisa, especificamente, uma das principais temáticas trabalhadas pela atração foi a relação do jovem estudante com a educação para as mídias. Em especial a produção de mídia pelo próprio jovem dentro da escola e o uso das mídias sociais para a comunicação do jovem com seu grupo, através de *web TV*, *web rádio* e *blogs*.

Em consequência desta coincidência, os jovens passaram a identificar as práticas de educação para as mídias que aconteciam em suas escolas com as histórias exibidas na *soap opera*, o que ocasionou, em muitos participantes desta pesquisa, o sentimento de identificação com a atração. O impacto da temporada “Conectados”, que foi transmitida entre 2012/2013, foi grande entre o público adolescente, refletindo inclusive no aumento de audiência da atração.

Para os canais de *marketing* dos anunciantes, que mantêm a comunicação de massa, esta identificação fortalecida com o público adolescente na faixa etária do Ensino Médio foi prontamente identificada. Na comunidade ligada a educação, entretanto, não provocou repercussão em estudos nem análises.

Esta situação demonstra que a educação precisa, com urgência, dar maior atenção ao que ocorre na comunicação que entorna a escola, porque faz parte da vida dos alunos. Uma escola que não considera todos os aspectos que cercam a vida de um jovem, nem mesmo aqueles que tem ligação direta com seu comportamento diário, não pode, a nenhum tempo, se definir como seu “segundo lar”.

A atração em questão, por mais presos que alguns educadores ainda estejam ao (pre)conceito de comunicação de massa como comunicação vazia e manipuladora, tem também algum caráter didático a ser reconhecido. Ao mostrar jovens em um ambiente escolar, muito próximo da realidade em alguns casos, as atitudes dos personagens, corretas ou equivocadas, apresentam ao estudante/telespectador uma possibilidade de reflexão, inclusive a respeito das conseqüências de suas atitudes e da necessidade de aumento da responsabilidade consigo e com o outro pela aproximação da vida adulta.

O resultado desta pesquisa é um alerta aos educadores para que prestem mais atenção ao que ganha a atenção de seus alunos, ao que eles assistem na televisão, lêem e ouvem no rádio entre uma aula e outra. E, ao mesmo tempo, é interessante que acompanhem, ainda esporadicamente, estas atrações, a fim de compreender melhor os motivos dos jovens. Muitas vezes pode ser mais fácil entender determinadas ansiedades e rebeldias quando vistas de forma externa, em jovens alunos fictícios desprendidos das características inerentes aos estudantes de uma determinada escola ou região.

5.2 NOVOS HORIZONTES DELINEADOS PARA O ENSINO MÉDIO

A juventude é a fase intermediária da vida, e o jovem estudante do Ensino Médio está aprendendo a se posicionar no mundo dos adultos enquanto ainda está preso a algumas regras e costumes do mundo infantil. É na juventude que acontecem as escolhas pertinentes à continuidade da vida entre o mundo dos estudos e o do trabalho. A escola para o jovem precisa ser pensada de acordo com suas necessidades específicas, e precisa ter significado para que ele a frequente.

Além da realização do sonho da carreira universitária citado anteriormente, o Ensino Médio também possibilita ao jovem outras ascensões sociais, como a melhoria na ocupação e na renda. Estudos comprovam os efeitos da escolarização na renda, mas para o jovem qual a relevância deste fator? O jovem é ciente dos benefícios advindos da conclusão de estudos em

nível médio, mas nem sempre esta motivação é suficiente para que permaneça na escola, ou para que valorize a educação como bem cultural.

Para que o jovem esteja presente na escola média regular, e seja de fato sujeito da educação, a escola deve ser jovem, entender o tônus da juventude, e conseguir se adaptar aos novos modelos de comunicação e expressão trazidos pelo século XXI. E consideremos aqui a presença completa do jovem na escola, não apenas física, mas de fato interagindo com o processo educativo. Do contrário, o adolescente irá buscar outros meios de alcançar seus objetivos, sejam eles seguir estudos universitários ou ingressar diretamente no mercado profissional.

A relação entre a juventude e a comunicação é complexa, e a inclusão da educação para as mídias nas escolas pode não ser tão simples em alguns ambientes como pode parecer num primeiro momento. Ela esbarra em questões políticas e sociais que devem ser consideradas para que os projetos tenham continuidade com o passar dos anos, não sejam desmantelados quando os alunos participantes passarem a reivindicar direitos e ocupar espaços sociais.

A cultura midiática brasileira é essencialmente centrada nos adultos, e o jovem é muito discutido enquanto objeto a analisar mas poucas vezes assume o papel de analista, de debatedor. Mas o jovem do século XXI expressa com ênfase o desejo de deixar de ser somente ator para assumir o papel também de autor social, possibilidade apresentada pelo trabalho com as mídias. O acesso à comunicação é um direito do jovem, e é primordial na formação política e autônoma deste enquanto cidadão. Esta é uma questão da contemporaneidade, e está tão evidente no Brasil que a carta “Para desenvolver o Brasil”, aprovada na conferência da juventude de 2012, contém reivindicações para a democratização das comunicações, entre elas a criação de um marco regulatório para o setor e a implementação do Plano Nacional de Banda Larga, em caráter público, a fim de democratizar o acesso à internet e permitir que todo o país de fato esteja conectado.

O diálogo do jovem com as mídias transforma a sociedade e a juventude. A diversidade de vivências e desafios juvenis só pode ser compreendida pelas próximas gerações por meio da comunicação, que pode ser facilitada pelo uso das mídias. Se faz necessário que estas experiências sejam trocadas para que aqueles que planejam e promovem a educação para o jovem compreendam seus motivos, expectativas e aspirações, e possam assim propor as bases necessárias à escola que o jovem de hoje almeja.

5.2.1 Ressignificação do saber

A resignificação do saber é uma das possibilidades mais interessantes apresentadas pela educação para as mídias, fator apontado nos resultados desta pesquisa. O jovem precisa se interessar novamente pelo ato de estudar, mas para isto é preciso que a educação volte a ser sinônimo da realização de seus sonhos e aspirações sociais.

O prazer de aprender, diretamente ligado ao significado dado pelo jovem à sua escola, pode ser reavivado por meio de iniciativas que ressaltem a criatividade e o protagonismo dos jovens, como é o caso da educação para as mídias. Gonnet (2004, p.27) já avaliava que: “numerosas pesquisas sobre a utilização das mídias em aula parecem demonstrar o interesse dessas práticas nas zonas consideradas difíceis ou com crianças desmotivadas que redescobrem o prazer de aprender”, e o resultado deste trabalho encorpa esta lista.

A educação para as mídias, por sua capacidade de integração, pode ser vista como possibilidade de revitalização da escola para o jovem também por ressaltar a individualidade de cada um. Ainda que por meio de projetos coletivos, a expressão de cada jovem pode ser privilegiada neste contexto, devolvendo à educação a característica de ferramenta de construção da bagagem intelectual do jovem de acordo com suas necessidades e expectativas, o que legitima a educação para o aluno.

Embora com o risco de atrapalhar a legibilidade das ações de educação para as mídias, parece-nos importante observar que este trabalho sobre as mídias é, às vezes, para os professores, um pretexto positivo para resgatar a verdadeira dimensão da escola, de atendimento ao aluno-sujeito, e assim superar o caráter artificial de uma escola da qual se espera que aprenda cada vez mais, que está à deriva de sentido e é pouco hábil para tratar de seus excluídos (GONNET, 2004, p.87).

As possibilidades de alcance das mídias e sua flexibilidade para o trato de diversos conteúdos, inclusive ao mesmo tempo, torna a experiência de educação para as mídias ainda mais rica para a escola e mais atraente ao jovem.

Por mais diversificado que seja o currículo oferecido por algumas instituições de Ensino Médio, sempre existirão assuntos próprios dos jovens que nenhuma das cadeiras contempla ou prevê, porque a mudança continuada de interesse e a necessidade de atualização em tempo real é característica desta faixa etária de alunos. Atuando nesta fenda que se forma entre o planejado institucional e o instantâneo juvenil a educação para as mídias preenche o

espaço entre o jovem e a escola, entre os assuntos que interessam ao aluno e os conhecimentos acadêmicos que permitirão que ele desenvolva seu percurso de estudos em nível superior.

Os assuntos transversais podem então encontrar na educação para as mídias formas de expressão e interatividade com os alunos. “A diferença, do ponto de vista da escola, está na transversalidade das mídias. As mídias tocam todos os assuntos, eles são, então, particularmente interessantes em termos de conhecimentos” (GONNET, 2004, p.88). Os professores envolvidos com estas temáticas podem e devem utilizar as mídias no desenvolvimento das atividades, aproximando da atividade acadêmica os assuntos, muitas vezes polêmicos, da diversidade cultural da juventude, que se encontra amplamente respaldada pelas mídias – em especial as virtuais.

5.2.2 O jovem que permanece na escola

A evasão escolar que, como explicitado anteriormente, é um grande – senão o maior – problema no sistema escolar para jovens, pode ter, em atividades que integram o jovem à escola como a educação para as mídias, um caminho para uma considerável diminuição. Resultados de pesquisas prévias, apresentadas anteriormente neste estudo, demonstraram que grande parcela dos jovens evadidos o faz por desmotivação, e a participação em projetos de produção e interpretação de mídia, que mostram que o espaço escolar também pode abrigar atividades que despertam o interesse desses estudantes, além de ter resultados imediatos em sua relação com a sociedade, representam uma significação diferente da escola para este jovem.

A educação para as mídias também pode atuar como fator para diminuição da desmotivação do jovem com a escola, e conseqüentemente da evasão escolar por este motivo, se considerarmos que, por intermédio das mídias, os saberes clássicos podem ser reconstruídos pelos estudantes de Ensino Médio. Além de aproximar os jovens dos espaços escolares, esta reconstrução reaviva seu interesse pela cultura acadêmica clássica, também importante para sua formação geral, de maneira contemporânea e nos moldes do século XXI. Assim, educar para as mídias se mostra também uma ferramenta para a releitura dos formatos dos conteúdos clássicos, importantes estruturalmente para o Ensino Médio.

A importância de se procurar inspirações para religar os estudantes de Ensino Médio à sua escola é imprescindível. O jovem que deixa a escola abre mão de seu sonho, da carreira universitária que almejou em detrimento de um trabalho possível. O crescimento profissional e o pertencimento à sociedade de forma plena estão interligados, e o sucesso do jovem é resultado de seus estudos, de sua trajetória no período escolar. Se permitirmos que os jovens desistam da aspiração mais pertinente à juventude, a possibilidade de mudar o mundo e aprimorar as relações com o outro, estaremos abrindo mão de nossa prosperidade e evolução social.

Façamos uma outra leitura desta realidade: um sistema que elimina, que desperdiça uma parte de sua riqueza (ora, a riqueza de um país não é em primeiro lugar sua juventude?) é um sistema mal gerenciado. Por que falar aqui de desperdícios? Porque se trata, para aqueles que são rejeitados, de uma destruição da identidade pelo fracasso, de uma amargura e de uma dor que os acompanharão para o resto de suas vidas (GONNET, 2004, p.88).

A escola que pretende a educação para as mídias permite, antes de mais nada, que o aluno produza conhecimento. As respostas dos estudantes demonstram que este é um processo de mútuo aprendizado, que alcança suas expectativas sobre a base do mútuo respeito. Trabalho conjunto entre professores e alunos numa escola que incentiva que novos conhecimentos surjam, ainda que isto represente, muitas vezes, o abandono de antigos valores e formas de ensinar já sedimentados e burocratizados. Gonnet (2004, p.89) defende que “o aluno engajado neste tipo de processo traz aquilo que mais falta à escola: o vínculo, o diálogo entre jovens e entre gerações, certa distância dos códigos”.

A vinculação entre educação e emoção é importante quando nos detemos nos motivos do jovem de permanecer ou não em sua escola. Aprender deve sim emocionar o jovem, deve animá-lo, deve transcender a necessidade do diploma chegando à vontade de aprender. Descobertas causam surpresa, excitação, impacto. Aprender tem de ser emocionante. Se o jovem não se sente impactado pelo conhecimento com o qual tem contato na escola, sua relação com a educação será fria, apartada, meramente um cumprimento de tarefas.

O aprendizado é movido pela emoção, porque conhecer e descobrir emociona. O que move o jovem é aquilo que amplia sua capacidade de ler o mundo. A escola contemporânea é composta, no mesmo cenário, pelo saber cotidiano e pelos conhecimentos clássicos contextualizados. Se a educação for capaz de proporcionar ao jovem uma sensação de prazer, um estado de paixão, ela alcançará plenamente seu objetivo de estimular a reflexão.

A relação da escola com o erro e com o fracasso também precisa ser revista neste século. As respostas dos jovens a esta pesquisa mostram que a iniciativa permitida a eles em projetos com as mídias, e a responsabilidade que recebem dentro dos projetos, são fundamentais para seu sucesso. Entretanto, a possibilidade do erro é iminente, e este erro deve ser compreendido e utilizado como aprendizado do que não deve ser feito. A punição pelo erro com a retirada de autonomia do aluno é um retrocesso no processo de educação que intenta a cidadania. A escola do século XXI não é permissiva, mas lida com o erro dialogicamente.

A arrogância do adulto frente ao erro, ou ao medo de cometê-lo, o deixa estático frente às mudanças, em especial às tecnológicas. Isto não acontece com o adolescente, ávido por saber. O jovem do século XXI não tem medo de errar, ele entende que do erro pode partir o novo aprendizado. Cabe à escola ensinar como aprender com o erro, com a experiência que não funcionou, e não incentivar nele o temor à represália no caso de iniciativas que não são bem-sucedidas.

A atração do jovem pela educação para as mídias se dá exatamente pela liberdade do pensar que ela proporciona. Ao se expressar ele reorganiza seus conhecimentos, redescobre suas verdades. Desaprender conceitos já concretizados e legitimados socialmente por outras gerações pode abrir espaço para que se reaprenda os valores e conceitos do agora. E, ao auxiliar o jovem a desaprender e reaprender, inclusive o que a escola considera verdades absolutas, o professor se torna seu cúmplice em suas novas descobertas de mundo, horizontalizando a comunicação professor-aluno.

5.2.3 O ensinar e o aprender revisitados

A aceitação docente da educação para as mídias, ainda que hoje nem sempre aconteça, se faz primordial para que os projetos se desenvolvam com autonomia. Num contexto em que os papéis de professor e aluno muitas vezes se misturam, numa troca de conhecimentos, é de suma importância que o educador se entenda, antes de mais nada, como eterno aluno, conseguindo assim ensinar para além do conteúdo dogmatizado, ensinar para a vida.

Para educar é preciso que se tenha convicção de que é possível mudar. Para aprender também. Sendo assim, o processo educativo demanda a flexibilidade de professores frente à realidade, que devem se perceber como aprendizes da história que está em construção. Freire

(2011c) é incisivo quando constata que a educação pela educação não tem resultado, ela precisa ter uma finalidade, precisa intervir na realidade. E, para que possa auxiliar o jovem em sua construção do conhecimento, cabe ao professor aprender também a conviver com as formas modernas de intervenção social, a utilizar as mídias atuais para se expressar e permitir que seus alunos também o façam, não apenas conhecê-las para transmitir informações técnicas sobre sua utilização.

[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (FREIRE, 2011c, p.75)

O contato dos estudantes de Ensino Médio com as mídias pode auxiliar na relação entre os sujeitos de sua educação, aproximando o professor da referência de companheiro do aluno na busca pelo conhecimento. “A escola tem todo interesse em multiplicar experiências valorizadoras. O trabalho sobre as mídias, pela diversidade que ele suscita, permite relações menos cristalizadas” (GONNET, 2004, p.89).

Neste sentido, é absolutamente descabido considerar que a importância do professor no processo educativo fica diminuída frente a esta nova dinâmica que a escola exige. E os resultados da pesquisa sugerem efeitos significativos dos projetos de educação para as mídias orientados por professores.

A liberdade de expressão que a educação para as mídias proporciona ao jovem é exatamente o que torna o papel do professor, como orientador, fundamental. A aula deixa de ser uma peça teatral ensaiada, na qual já se tem previamente uma referência de resultado esperado pelos alunos, e passa a ser dinâmica, acontece na hora, interage com o mundo e com os acontecimentos mais recentes, inclusive de forma virtual.

E quando o jovem se depara com um universo de conteúdos e possibilidades surge a necessidade de filtrar esta informação, de estimular e provocar o jovem, de inspirar. O professor é quem direciona o aprendizado, e conduz o aluno em meio à avalanche de informações que lhe são disponibilizadas, muitas vezes de forma instantânea e desordenada.

Ainda que com uma nova atitude, o papel do professor não deixa de ser o de condutor pelo caminho do saber:

Dito de outro modo, a atualidade é muitas vezes uma ocasião extraordinária (no sentido esquecido da palavra) para desenvolver uma pedagogia de troca,

pois o papel do mestre permanece sempre incansavelmente aquele de colocar os conhecimentos em perspectiva, contextualizá-los (GONNET, 2004, p.90).

A educação para as mídias reforça o conceito de educação para a vida inteira, uma das chaves de entrada no século XXI propostas pela UNESCO, de acordo com Delors (1998). Não é mais possível dissociar a educação acadêmica da significação para a vida. As mídias são, nesse contexto, uma ferramenta excepcional de ligação entre gerações, e também um instrumento de atualização de conhecimentos que tornaria possível para os sujeitos reconstruir seus saberes ao longo da vida.

Desta forma seria possível trazer os ensinamentos ao nível de bem cultural por meio da educação para as mídias. A partir deste conceito, “[...] cada um de nós estará apostando na apropriação das mídias como um bem cultural a preservar, a desenvolver, a criticar, em uma atenção superior à comunicação da coletividade (GONNET, 2004, p.98). E este entendimento da comunicação como forma de cidadania, de participação social, também ensina ao jovem as regras do jogo político da sociedade à qual pertence.

A promoção (ou, se preferirmos, a defesa) da democracia depende, em grande parte, desta relação de implicação a ser inventada no cotidiano, de uma descoberta e de uma apropriação pelos jovens de regras do jogo a respeitar, sem dúvida a fazer evoluir. Ora, a intenção das mídias e da educação é aqui muito forte (GONNET, 2004, p.101).

A aquisição de autonomia educativa pelo jovem é fundamental na formação cidadã dos alunos durante o Ensino Médio, e em sua formação para a participação política e intelectual, de forma humanista. O trabalho educativo com as mídias, que deve ser realista, longe de ser artificial ou exótico, é a medida de nossa liberdade cotidiana. E pode ser uma oportunidade para exercitar os direitos resultantes de uma visão humanista, que hoje se aplicam à toda a sociedade.

Assim como aprendemos e ensinamos os processos básicos para uma vida autônoma, como ler, escrever e contar, devemos aprender e ensinar as mídias. Até mesmo por serem, muitas vezes, fonte de manipulações. A necessidade de se educar o jovem para a mídia perpassa a técnica e reside no desenvolvimento do senso crítico, para que ele as utilize como ferramentas e não seja utilizado por elas sem perceber.

Mas não nos desviemos do foco: o professor precisa aprender a ouvir. Os resultados da pesquisa demonstram que a educação para as mídias já é uma realidade na esfera educacional paulistana, mas em muitas instituições ainda é presidida pelo professor, e não orientada/acompanhada como seria adequado.

A docência, que foi aprendida por professores que atuam hoje como o ato de falar e transmitir saberes, precisa ser reformulada e incorporar o ouvir. E não apenas o ouvir com atenção, mas com reflexão. Saber escutar o que o aluno tem a dizer é o primeiro passo para que o professor entenda o saber como resultado de uma construção pessoal e social.

Não devemos, no entanto, negar a autoridade do professor. Ainda que haja o tão desejado companheirismo entre alunos e professores, e que o docente se entenda também como discente em determinadas situações, é aplicável a autoridade docente democrática a fim de que se mantenham as relações escolares dentro de um ambiente educativo. Liberdade e liberalidade não devem ser confundidas, num contexto de respeito mútuo.

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (FREIRE, 2011c, p.87).

O jovem de hoje é interativo, mas é também colaborativo. O aprendizado que constrói em grupo o auxilia na busca por resultados, e a capacidade de comunicar-se horizontalmente é própria e familiar à atual juventude. Isto faz do aluno de Ensino Médio do século XXI o melhor aprendiz que se pode ter, contanto que o professor tenha a humildade necessária para compreender que este é um novo mundo a ser aprendido, e assim incorporar a atmosfera da juventude.

5.3 SALA DE AULA *VERSUS* TECNOLOGIA

Uma pergunta inquietante que deve ser feita, ainda que seja incômoda àqueles que acreditam na educação formal e tradicional, é se aulas expositivas e lição de casa solitária fazem sentido na era digital. Por maior que seja a importância da instituição escolar física, do prédio da escola, na educação dos jovens, até onde este significado é o mesmo atribuído há algumas décadas atrás?

Ainda que a internet traga aos jovens estudantes de Ensino Médio a possibilidade de se comunicar com o mundo todo na velocidade de um clique, e ainda que o uso das tecnologias na escola se mostre importante neste século, estes alunos buscam orientação e auxílio. Sim, a sala de aula é necessária, e a presença do professor, além de indispensável, é muito bem quista pelos alunos – contanto que não seja castradora, e permita que o jovem se desenvolva dentro

desta sala de aula, inclusive no sentido de aprender a aprender e conhecer a si mesmo. A sala de aula do século XXI se inicia na estrutura tradicional, dentro dos prédios das escolas, mas não tem paredes, transcende os espaços escolares. “A educação formal tem que mudar. Precisa estar mais alinhada *com o mundo como ele é de fato*; em maior harmonia com a forma como os seres humanos aprendem e prosperam” (KHAN, 2013, p.19). No ritmo de mudança dos dias atuais, a criatividade e o pensamento analítico não são mais opcionais, devem ser incentivados em todos os jovens, mas a emoção de se compreender coisas sobre o universo ainda deve ser o que motiva o aluno a aprender.

Segundo um velho ditado, a vida é uma escola. Se isso for verdade, então também é verdade que, conforme as distancias diminuem e as pessoas ficam ligadas de forma mais e mais inextricável, o mundo em si assume o aspecto de uma escola imensa e inclusiva. Há gente mais jovem e mais velha, gente mais ou menos adiantada em determinada matéria. A cada momento, somos ao mesmo tempo alunos e professores; aprendemos ao estudar, mas também ao ajudar os outros, compartilhando e explicando o que sabemos. (KHAN, 2013, p.20)

A proposta de inserção de tecnologia na escola, bem como de projetos que incentivam a autonomia educativa dos alunos, não renega a estrutura escolar, assim como o saber contemporâneo não renega os clássicos. Um aluno envolvido com um dos projetos de educação para as mídias pesquisado citou, por exemplo, que estavam produzindo na rádio escolar uma série sobre “Os doze trabalhos de Hércules”, da Mitologia Grega, e a cada semana era lido um trecho escolhido da obra e feitos alguns comentários, a fim de tornar transportar para o presente os feitos do herói. Os alunos de toda a escola deixavam recados no mural da entrada sobre o assunto durante a semana, e os comentários eram resgatados no programa seguinte. A atividade, planejada e orientada por um professor de filosofia, teve grande aceitação na escola pesquisada, e originou outras iniciativas de professores da mesma instituição. Este é um exemplo muito rico sobre como o novo e o clássico podem conversar e se integrar.

Não existe uma forma democrática de mudança na educação que não compreenda e considere o valor dos conceitos educacionais que a precederam. E não há como pensar uma educação que não considere todo o saber já acumulado pelo homem, imprescindível ao conhecimento das crianças e dos jovens. Não se pretende uma invenção do Ensino Médio, apenas uma reinvenção, uma revisão dos aspectos que por diversos motivos, permanecem estagnados no tempo – e não integram mais a realidade do jovem. Mas, principalmente, que nessa revisão seja considerado que cada um educa a si mesmo, no diálogo com o outro e com o mundo, e que a educação envolve a aceitação da responsabilidade de cada um sobre si.

O que tornará possível atingir essa meta é o uso consciente da tecnologia. Vou enfatizar: uso CONSCIENTE. Claramente, acredito que a aprendizagem e o ensino aprimorados pela tecnologia são a nossa melhor chance para um futuro educacional acessível e equitativo. Mas a questão-chave é como usar a tecnologia. Não basta botar um punhado de computadores e tablets dentro das salas de aula. A ideia é integrá-la à forma como ensinamos e aprendemos. Sem uma integração significativa e criativa, a tecnologia em sala de aula pode vir a ser apenas mais um artifício muito caro. (KHAN, 2013, p.125)

O que será abandonado nos próximos modelos educativos é o conceito de que somente os formatos tradicionais de educação são capazes de auxiliar os jovens estudantes de Ensino Médio na busca pelo aprendizado, o que é muito diferente de se pregar a eliminação dos formatos tradicionais e dos conteúdos clássicos da educação média em detrimento do uso de tecnologia.

5.4 PADRÕES DE ATENÇÃO E FORMATO DE AULAS

Os tempos do jovem merecem atenção dentro da escola. Os muros que cercam a escola estão cada dia mais altos, mas nenhuma construção pode mais prender o estudante de Ensino Médio dentro da escola, e nenhum estatuto escolar fará com que ele de fato entregue sua atenção à aula que está assistindo. Da consideração do direito à liberdade dos discentes por parte dos docentes nasce a democracia escolar, e pode florescer uma escola de Ensino Médio que atinja os objetivos de conclusão do Ensino Básico.

Os padrões de atenção do jovem em sala de aula mudaram muito com o decorrer dos anos. Enquanto a rotina da escola do século XX foi dividida em aulas de 45 minutos, porque este era o tempo que os estudos de psicologia apontavam como médio de atenção do jovem a um único assunto, hoje novas pesquisas apontam para uma redução deste tempo para menos da metade no mesmo modelo de aula. Khan (2013), baseado em estudos de Middenford e Kalish, indica que o tempo de concentração máxima de um jovem, atualmente, é de dez a dezoito minutos por atividade.

[...] analisando a aula minuto a minuto, os professores determinaram que os alunos precisavam de um período de três a cinco minutos para se acomodar, seguido de dez a dezoito minutos de concentração máxima. Depois – independentemente da competência do professor ou do apelo da matéria –, havia um lapso. Em outras palavras, os jovens “desligavam”. A atenção acabava voltando, mas em períodos cada vez menores, caindo “para três ou quatro minutos perto do fim de uma aula-padrão”. (KHAN, 2013, p.36)

Se o estudante não tem mais o mesmo perfil de atenção, a aula precisa ser mais curta ou mudar de lógica, e ele, como sujeito de sua aprendizagem, deve ter a oportunidade de ter atividades alternativas, e participar das decisões relativas à sua rotina escolar. Afinal, se tornamos obrigatório que o aluno passe 45 minutos na sala de aula sentado, ouvindo o professor e copiando conteúdos, sem termos testado outras alternativas, como podemos saber se isto é ou não o que ele espera da escola, ou se desta forma ele realmente aprende? “Partes desse sistema que consideramos sagradas – como a duração de uma aula ou o número de anos designados para o ensino “fundamental” e “médio” – são na verdade bastante arbitrárias[...]” (KHAN, 2013, p.68). E como o jovem pode saber se é este o tipo de aula que ele espera do Ensino Médio se nunca teve a liberdade de optar, de experimentar outros modelos de aula e de organização escolar?

Questionar a tradição é uma tarefa árdua, porque na natureza humana os costumes instituídos muitas vezes são encarados como pareceres inevitáveis e predeterminados. Porém, no momento atual da educação, o questionamento da tradição é o caminho para a modernização do conceito de aulas. Ainda que o modelo atual de hora-aula, com cerca de 45 minutos, sem dinâmicas integrativas, esteja padronizado na educação brasileira e de muitos outros países, está claro que não funciona muito bem para o século XXI. Na atual conjuntura, em que os projetos de educação para as mídias e outras iniciativas de dinamização na educação tradicional crescem nas instituições escolares, o ideal é que sejam revistos estes padrões. Se não for possível a mudança de duração das aulas, que ao menos seu formato seja reavaliado, com a inserção de tecnologias que possam mudar o foco de atenção do aluno em intervalos de tempo menores, sem sair do contexto abordado nas aulas.

6. CONCLUSÕES

O mundo em que o jovem vive, consideradas as esferas real e virtual, não valoriza conceitos e fórmulas decoradas. A memorização mecânica de conteúdos terá significado apenas até o vestibular, e isto para os jovens que optarem por se inscrever para vagas em instituições mais concorridas, porque em muitas universidades com menor procura o vestibular já foi substituído por outras formas de ingresso, como análise curricular e entrevistas.

O aprendizado com significado, por sua vez, interessa ao jovem porque ele pode construir conhecimentos que irão auxiliar sua caminhada no mundo da vida. E é a favor do aprender com motivos, de somar saberes e não informações, que a escola de Ensino Médio no Brasil precisa se colocar contra a ditadura curricular.

As conclusões desta pesquisa têm grande ligação com a relação de significação do Ensino Médio e dos alunos que o frequentam. A despeito da educação para as mídias levantar as bandeiras do incentivo à autonomia de aprender, do protagonismo dos jovens e da formação para o exercício da liberdade e da cidadania, seu objetivo é reforçar o papel fundamental da escola e do professor no processo de crescimento acadêmico e humano dos jovens durante o Ensino Médio.

Propor que a educação receba as mídias e formatos de educação interativos, nos quais os alunos possam se desenvolver intelectualmente por completo, é um ato de amor à escola, é o desejo de que esta escola se fortaleça calcada nos pilares de uma educação democrática e humana, e não sobre o autoritarismo da obrigatoriedade. O obrigatório sem significado não tem espaço no século XXI, e não é mais aceitável que jovens continuem frequentando a escola apenas porque são impelidos a isto, sem que o conhecimento os envolva, os emocione, os arrebate. Até porque em um futuro não tão distante, guardadas as devidas proporções, eles provavelmente não o farão.

A educação é a força motriz da juventude na busca por mudanças sociais e desenvolvimento pessoal. E a escola tem uma participação indispensável na formação da personalidade dos jovens, na consolidação de seus valores, inclusive pelo exemplo humano dado por seus professores.

A escola de Ensino Médio precisa incorporar o espírito do século XXI, acompanhar seu tempo. E por mais difícil que seja esta tarefa – e certamente o é – os próprios sujeitos da

educação estão interessados em auxiliar nesta mudança. Para uma educação para as mídias e para o mundo de hoje, chegou a hora de ouvir o que os maiores interessados na revitalização de sua escola tem a dizer e propor. Aceitar o quanto as mudanças podem ser benéficas para uma educação libertadora e democrática é o primeiro passo para a escola do século XXI.

6.1 PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO SÉCULO XXI

É instintivo do ser humano aprender, buscar conhecimento. Ora, os bebês, no aprendizado do andar e do falar, aprendem a aprender sozinhos ainda que assistidos por adultos na maior parte das vezes. Prova disto é que nem sempre as primeiras palavras ditas por uma criança são aquelas que os pais gostariam, que repetem insistentemente para que decorem. Aprender a aprender é natural e é uma habilidade inata.

O jovem aprende a lidar com as relações sociais sozinho, ele é autodidata neste sentido. Cada turma de alunos tem características particulares, cada escola é diferente - e cada adolescente tem sua personalidade singular. Por mais que pais e professores queiram auxiliar os jovens com suas dificuldades de relacionamento com seus pares dentro da escola eles podem apenas orientar, porque certamente não vivenciaram as mesmas experiências e os mesmos desafios. Cada juventude é única, e deve ser respeitada por sê-lo.

Sendo assim, ensinar a aprender não é necessário, orientar na construção do conhecimento e na capacidade de síntese sim. Professores e escolas de Ensino Médio, em busca de acompanhar os tempos modernos, propõem projetos e atividades específicas no intuito de ensinar os alunos a aprender, quando isto é absolutamente natural para eles. A habilidade de buscar conhecimentos por si é deixada de lado quando as crianças ingressam na vida acadêmica, porque a escola as desestimula a pensar, a teorizar. Quando o assunto é escolarização básica, o currículo sempre salta aos olhos, e os saberes institucionalizados precisam ser memorizados, decorados. O que a escola precisa é parar de tentar desprogramar esta condição inata em crianças e adolescentes, deixar que busquem conhecimento dentro de seus parâmetros de necessidade e funcionalidade – ainda que para isso seja preciso desprogramar professores do que aprenderam, há muito tempo, sobre o que seria o ato educativo.

É a escola que diz ao jovem, desde que ele entrou na Educação Infantil, que ele precisa memorizar os conhecimentos “corretos”, adquirir as habilidades elencadas no currículo a

partir de conteúdos e verdades pré-determinados. E quando este jovem atinge o Ensino Médio, e a adolescência efervescente impõe a ele a necessidade de se expressar e sintetizar por conta própria, começam os embates com a instituição escolar, ou as frustrações com a educação que não tem sentido na vida real. Se foi a escola quem disse a ele que o conhecimento construído em seu próprio tempo não servia academicamente, é ela quem tem de desfazer o equívoco.

O papel da educação seria então deixado de lado, uma vez que não é necessária a interferência da escola no ensino do aprender a aprender aos alunos? De forma alguma! Como dito anteriormente, a escola é importantíssima na passagem da infância para a vida adulta, ainda que a relação do aluno com a escola fique muito mais intensa quando ele ingressa no Ensino Médio. Juntamente com os direitos que adquire nesta fase advém uma série de deveres com os quais eles precisam se acostumar, e a árdua tarefa de apresentar responsabilidades e sanções aos jovens também é, em parte, da escola de nível médio. Administrar direitos e deveres talvez seja o mais complicado passo do jovem que ingressa na vida adulta, e deste equilíbrio resulta a cidadania.

A comunidade escolar auxilia o crescimento social e intelectual do jovem, é na escola que ele passa a administrar as funções sociais básicas de sua vida e solidifica sua personalidade, e os professores são suas referências. Mesmo consideradas todas as mudanças apresentadas no comportamento dos jovens no século XXI, e suas inquietudes com a escola, a pesquisa apresentada nos mostra que os professores são apontados por grande parte dos participantes como referências. A educação deve incentivar a busca pelo conhecimento, auxiliar na caminhada em busca do saber – o saber real, aquele que é construído a partir da realidade do educando, que emerge de sua interação com o seu mundo. E professores são partes intrínsecas deste processo.

Ainda que o jovem aluno do Ensino Médio saiba aprender a aprender, a habilidade de analisar, sintetizar e interpretar dados e situações a partir de sua experiência é lapidada no contexto escolar. Os professores podem ensinar o caminho a este aluno, como construir conhecimento a partir de vivências e aprendizados – só não podem entender que estão ensinando ninguém a pensar.

Na pesquisa fica muito clara a habilidade do jovem para encontrar seus próprios meios de comunicar-se com o mundo, de expressar suas ideias. Até mesmo nos casos em que os projetos sofrem interferência direta de professores e diretores, os alunos encontram maneiras de incluir assuntos e temas que desejam nas programações. E cabe à escola, entre outras

ações, impor algumas regras para o convívio social e virtual destes alunos, que precisam aprender também a conviver com limites de forma saudável.

Cabe ressaltar, uma vez mais, que a escola contemporânea não é uma escola sem regras, onde todos fazem o que querem a qualquer tempo, porque a vida em sociedade não é assim. Não há casos de sociedades que tenham evoluído sem organização e regras. Ainda incomoda a relação que muitos educadores e pesquisadores fazem entre a possibilidade de deixar que o jovem tenha autonomia sobre sua educação com a falta de ordenação neste processo. A liberdade que a educação para as mídias defendida nesta pesquisa pretende delegar aos educandos difere de libertinagem, de ausência completa de autoridade e de qualquer tipo de *laissez-faire*.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu segundo artigo, já alerta que a educação, que é direito de todos, deve ter como base os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana. Em algum momento a escola deixou de ser este ambiente onde se incentivam a liberdade e a solidariedade para se tornar um campo de regras a serem cumpridas, onde conhecimentos devem ser memorizados para posterior cobrança. O que se propõe aqui é apenas um retorno ao ideal de educação contemplado em nossa legislação, sem a utopia de uma escola perfeita, mas considerando que todos os sujeitos podem contribuir com a educação.

A construção de conhecimento feita por alunos e professores juntos, a mescla de experiências e conhecimentos que resulta em um saber reunido e provido de sentido para aquele grupo, está longe de ser uma atividade anárquica ou de caráter não-pedagógico. A educação, seja ela formal ou informal, demanda disciplina. Disciplina coletiva no atendimento a estatutos e combinados, e disciplina particular no compromisso com o aprender.

As unidades escolares destinadas ao Ensino Médio, com o apoio dos pais, podem e devem criar sistemas de convivência democráticos, que contem dentro das possibilidades com a participação de todos os envolvidos em sua elaboração. Mas sem esquecer que estes sistemas têm de atender ao propósito de manter a ordem e a organização das estruturas coletivas, para conseqüentemente haver progresso dos programas.

A liberdade é um valor humano universal que pode ser entendido de mais de uma maneira. A liberdade à qual este estudo se refere, que deriva de responsabilidade, é exemplificada na pesquisa de campo, quando mais de metade dos entrevistados afirmam ter autonomia nos projetos dos quais participam. E a liberdade de pensar, necessária ao

crescimento deste jovem como ser humano, sem estar ligada ao conceito de não restrição. Liberdade também tem o sentido de possibilidade de participação na criação das regras que todos terão de seguir, e esta liberdade não pode ser tirada do estudante de Ensino Médio se a escola pretende que este jovem continue a freqüentá-la.

6.2 UM RETRATO DA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO PAULISTANA

Os resultados da pesquisa de campo, explicitados no quarto capítulo desta dissertação, legitimam algumas das colocações feitas no decorrer deste estudo, como a realidade da educação para as mídias dentro das escolas de Ensino Médio paulistanas e o poder de atração que o trabalho com a comunicação exerce sobre os jovens.

O momento que vive a educação paulistana é propício para pensarmos no desenvolvimento de nossa juventude numa perspectiva mais ampla, e repensarmos a escola que oferecemos a ela. O jovem anseia pela superação dos privilégios sociais e educacionais, e esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos neste sentido. E ainda que a pesquisa de campo esteja delimitada, faça referência à realidade da cidade de São Paulo em seu recorte histórico e social específico, é possível traçar paralelos com outras pesquisas e indicadores nacionais que demonstram realidades muito semelhantes nas cidades mais desenvolvidas de todo o Brasil.

A partir do momento em que a escola de Ensino Médio não prepara o jovem para qualquer vestibular, a profissão que irá abraçar e a carreira que seguirá passam a depender de questões financeiras. O sonho do jovem passa a ser atrelado às suas condições socioeconômicas, o que desvirtua a principal característica do Ensino Médio como porta de acesso ao Ensino Superior.

Em primeiro plano, esta restrição ao acesso do jovem ao Ensino Superior se aplica aos recursos necessários para o ingresso numa universidade particular ou para o ingresso em cursinhos preparatórios para o vestibular em universidades públicas. Num plano mais avançado, recaem sobre o jovem também as preocupações com os gastos secundários, como material, transporte e outros, que o Ensino Superior demanda, quando não é necessário arcar com as despesas de moradia em outra cidade. Em outras palavras, é inegável que o Ensino Médio brasileiro não é democrático porque não oferece as mesmas oportunidades a todos os jovens.

Este jovem, em contrapartida, é consciente de que somente a conclusão dos estudos em nível médio não será o suficiente para que possa seguir a carreira profissional que almeja, mas este é o primeiro degrau da escadaria a subir rumo ao seu futuro. O jovem do século XXI é muito sensato no que diz respeito ao seu papel na sociedade, e a educação para as mídias permite que ele exerça esta posição no grupo ao qual pertence.

A fim de encontrar em sua escola o caminho para a realização de seus sonhos, ainda que de uma forma diferente da conhecida pelas gerações anteriores, o estudante de Ensino Médio de hoje imprime suas características à sua escola, tornando cada grupo de alunos único e passível de uma forma diferente de abordagem pedagógica.

Esta necessidade de mudar a escola que lhe é oferecida, para que forneça o suporte necessário para que se expresse para o mundo, torna a luta do jovem por um novo Ensino Médio ainda mais louvável. Lutar, neste panorama, é manter a crença de que se poderá fazer do próprio lugar um mais amplo, diferente, ainda que mantendo algumas das principais características. E o embasamento desta luta é exatamente a busca pelo conhecimento ao qual esses jovens sabem ter direito, do qual necessitam para ter sucesso em sua trajetória acadêmica, e nem sempre lhes oferecem de bom grado caminhos para alcançar.

O conhecimento construído pelo jovem sempre parte do questionamento da lógica anterior apresentada a ele. Questionar é preciso. E da quebra do paradigma da educação clássica, onde sempre há que se apreender informação certificada por outrem, surge o novo, o conceito da educação feita a muitas mãos, recortada em vários formatos. E desta forma cada aula passa a ser única, não existe mais a possibilidade de um professor ministrar a mesma aula para as seis turmas de um mesmo ano porque os momentos educacionais não se repetem, são impregnados de fragmentos de realidades de todos os sujeitos envolvidos, e isto os torna únicos.

6.2.1 O jovem paulistano

Sejamos realistas: a vida do estudante de Ensino Médio do século XXI não é fácil. A ideia de comparar as atitudes e reações do jovem de hoje aos de gerações anteriores, que ainda é muito arraigada entre os professores no Brasil, é incorreta e injusta.

Enquanto é de fato uma verdade absoluta que os jovens moradores de uma metrópole como São Paulo têm acesso a muito mais informação e entretenimento do que os de outras gerações, ou da atualidade em localidades menos desenvolvidas, não é possível traçar um paralelo de comportamento entre estes grupos porque eles experimentam vivências diferentes. Ao jovem urbano de hoje são permitidas (e aqui consideremos a permissão social, ainda que muitas vezes estas experimentações não sejam autorizadas ou compartilhadas com a família) tantas interações e experiências que ele precisa desenvolver um senso crítico diferente, tem de ser mais atento aos desdobramentos sociais e às relações que o entornam.

As salas de aula de Ensino Médio de hoje comportam, como nas décadas passadas, cerca de quarenta alunos, mas a investigação de campo indicou que, para o trabalho nos projetos de educação para as mídias, eles tendem a se agrupar em, no máximo, oito alunos. A diminuição do tamanho dos grupos de trabalho mostra a necessidade do jovem de estreitar laços com pares que tenham interesses em comum, que possam construir os conhecimentos que sentem necessidade em sua realidade. A escola deve estar atenta a esta característica, porque a insistência em grandes turmas não contempla a necessidade do jovem de se agrupar e pertencer.

O próprio conceito de escola em tempo integral deve ser revisto no panorama apresentado nesta pesquisa, composto por jovens que estão adquirindo a habilidade de sintetizar e analisar suas vivências construindo conhecimento. Uma escola que acontece o dia inteiro, um aprendizado continuado em todas as situações seria o formato escolar que interessa este jovem. Todavia, uma escola que pretende prender este jovem numa estrutura de ensino-aprendizagem tradicional, de carteiras enfileiradas e comunicação vertical, pelo dobro de horas, é uma tragédia anunciada.

A formulação de sistemas de ensino onde diversas atividades cooperem numa educação completa é muito mais adequado a este propósito do que o ensino em tempo integral, onde se pretende deixar o jovem o dobro de horas dedicado à atividades pré-estabelecidas de forma obrigatória, dentro do espaço físico da escola. A escola do século XXI precisa assumir sua incompletude, admitir que não pode trazer o mundo todo para dentro de seus muros, e deixar que o que acontece do lado de fora também a acompanha. Assim poderemos possibilitar a educação também pela convivência em outros espaços e com outras culturas, numa escola de Ensino Médio que não é auto-suficiente mas que se completa ao agregar o mundo do jovem ao cotidiano escolar.

O ser humano em qualquer idade, especialmente na adolescência, é movido pela emoção. Em busca do desconhecido, da descoberta, da revolução do que é estático. E a descoberta e o mistério que movem o jovem existe em todas as áreas da ciência, basta que a escola admita em sua ciência legitimada os mistérios do mundo. Além da física existe a velocidade da luz e as estrelas, além da biologia existem pessoas, animais e flores na vida que acontece diariamente, além da química existe a mágica das transformações dos elementos, além da língua portuguesa existe a poesia do tempo e é a história que explica o que somos. A escola não precisa de artifícios para se tornar interessante, basta que permita que a vida entre por suas portas. E a educação para as mídias é uma proposta de ponte para diminuir este caminho entre a escola e o mundo que a cerca.

6.3 A EDUCAÇÃO COMPARTILHADA

A educação moderna tem, por base, a troca de aprendizados entre professores e alunos, o papel de ensinar e aprender constantemente compartilhados entre os sujeitos da educação. E *compartilhamento* é a palavra de ordem da educação que é pensada para o jovem do século XXI.

Os resultados da pesquisa são claros no que diz respeito à relação de total integração do jovem com as mídias virtuais. As plataformas virtuais são as mais utilizadas nos projetos de educação para as mídias, sejam eles coordenados por professores ou pelos próprios alunos. O jovem urbano e metropolitano que cursa o Ensino Médio hoje domina os instrumentos da virtualidade com facilidade, e deseja que o espaço escolar também abranja esta amplitude de dimensão.

Nos modernos meios de comunicação virtual, como as mídias sociais, o compartilhamento é sempre possível. Seja de uma imagem, de uma referência ou de uma ideia, o compartilhamento é, para o jovem de hoje, sinônimo de aprendizado coletivo, de democracia da informação. O conhecimento não tem proprietários, ele pode ser compartilhado, a qualquer tempo e sob diversos formatos, com um ou com todos.

Este é um dos conceitos que separa o docente tradicional da educação para as mídias, a dificuldade de aceitação do compartilhamento do conhecimento com aqueles que não seus pares. O professor que se julga detentor do saber não é capaz de compartilhar ensinamentos

com seus alunos, apenas de transferí-los, entendendo que os estudantes nada teriam a acrescentar aos seus saberes. Porém, para o jovem estudante do Ensino Médio de hoje, o compartilhamento é necessário, e não há possibilidade de recebimento de conhecimento por transferência sem que, de alguma forma, esta seja uma via de mão dupla.

A importância do compartilhamento da informação para os jovens paulistanos entrevistados ficou clara nas respostas objetivas dadas ao questionário, e foi evidenciada pelos depoimentos colhidos. Compartilhar experiências com a comunidade escolar e seu entorno se mostrou a grande vantagem do trabalho com as mídias para os adolescentes.

A ligação dos jovens com as esferas de vida virtuais, do uso de mídias sociais como o *Facebook* até o desenvolvimento de personagens em ambientes virtuais em jogos de simulação de realidade, se explica pelas características da sociedade moderna nas metrópoles, de distanciamento entre as pessoas e alto índice de violência urbana. Os adolescentes que vivem nas grandes urbes sentem a necessidade humana de pertencer a grupos, e devido à dificuldade de aproximação física recorrem aos meios virtuais para conhecer amigos, namorados e pessoas com interesses em comum para realizar transações comerciais.

Esta mutação do comportamento social das novas gerações também explica a atração do jovem pela atuação com as mídias dentro dos espaços escolares, porque o prepara para um tipo de comunicação que hoje não é mais reservada a alguns segmentos sociais, é uma realidade coletiva.

Desta forma, a inserção de programas de educação para as mídias em escolas de Ensino Médio é, além de todas as considerações feitas anteriormente, uma forma de respeito à identidade e à cultura do jovem, que tem o direito não somente de estar matriculado na escola média e ter asseguradas as condições de sua permanência nesta, mas de ser orientado na construção dos saberes que serão necessários para que possa exercer a cidadania.

6.4 O FUTURO COMEÇA QUANDO?

O que você vai ser quando crescer? Os estudantes ouvem esta pergunta de pais e professores desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, mas quando ingressam no Ensino Médio o assunto “futuro” se torna muito mais freqüente, e muitas vezes incômodo.

Infelizmente, muitas vezes a questão do futuro acaba sendo privilegiada pela escola em detrimento do presente, que deveria ser o foco de atenção da educação do jovem.

A construção dos sonhos pelo jovem é um dos fatores motivadores de sua entrada e permanência na escola de nível médio, como apontado anteriormente, mas deve existir, por parte daqueles que se propõe a educar o jovem, uma preocupação ainda maior sobre o presente deste aluno e também sobre seu passado, a trajetória que o levou até o Ensino Médio. Esta foi uma das situações que puderam ser detectadas com frequência nos depoimentos dos jovens e que nos leva a repensar algumas das prioridades que estamos dando à escola.

O adolescente não é um adulto incompleto. Ele é um adolescente, um jovem que já passou pela infância e trouxe dela alguns de seus valores, que está em busca da consolidação de sua personalidade. A escola por vezes parece estar mais preocupada com o porvir, com o adulto que será, e não com o ser humano que é hoje. Ainda que os sonhos e aspirações do jovem devam ser considerados e incentivados nesta etapa da Educação Básica, é primordial que nos atentemos ao agora do jovem.

Durante a adolescência são construídos o projeto de vida e a identidade do estudante. A escola de Ensino Médio, que pretende atender às necessidades desta faixa etária, precisa ter isto em conta antes de impor extensos currículos com conteúdos desligados de significação para os alunos. Alguns jovens ingressam no Ensino Médio aos 15 anos com um plano de vida consolidado, já sabem que profissão seguir e que faculdade desejam cursar. Outros ainda não alcançaram este nível de maturidade. A escola de Ensino Médio não deve estabelecer metas para a construção do plano de vida dos adolescentes com base em sua idade cronológica, ainda que o sistema de ensino exija que ao final desta etapa eles já tenham se decidido sobre algumas destas variáveis. Respeitar o crescimento dos alunos é essencial nesta etapa da educação, e diversos depoimentos desta pesquisa, nos quais os alunos relatam se sentir respeitados pela escola por poderem ter certa autonomia nos projetos de educação para as mídias, fazem menção a esta necessidade.

Educar para as mídias neste contexto, numa escola que abre espaço para o aluno ser e pensar, permite o contato com a modernidade, com tudo que acontece agora, além dos conhecimentos instituídos pelo currículo a serem adquiridos. Para estes casos, em diversos depoimentos, eles usam o neologismo “tudojuntoagora” para definir o processo de integração com a comunidade que os projetos permitem. Exatamente com esta função de supervalorizar o instante, o momento, a juventude em que se encontram imersos. Os jovens do século XXI não aceitam ser tratados como um projeto de alguma coisa, como um protótipo dos adultos

que serão – eles querem ser respeitados pelo que são, resultado de seu passado e presente. Não existe futuro sem história.

O que o jovem reivindica, de fato, ao clamar pela modernização da escola, é a construção de um espaço ao qual ele sinta pertencer. Ainda que a adoção em larga escala de projetos de educação para as mídias suponha uma revolução na escola de Ensino Médio, consideremos esta uma revolução na perspectiva freiriana, como um ato de amor. Alimentar o senso de encantamento do jovem por sua educação deve ser uma das metas da escola do século XXI.

6.5 PREENCHENDO AS LACUNAS

Este estudo, com a proposta de compreender a educação para as mídias como forma de integração da realidade escolar com o mundo dos jovens, ao mesmo tempo em que levanta e elucida questões sobre a educação buscada para o Ensino Médio no século XXI e a relação desta com seus sujeitos, deixa abertas lacunas a serem preenchidas por pesquisas adjacentes, desta mesma autora ou de autores e grupos também interessados nas razões do Ensino Médio e de seus jovens estudantes neste século. Não existe pesquisa perfeita, mas existem esforços que se unem na construção de estudos amplos para compreender uma determinada realidade.

Em algumas das escolas em que estive ouvi discursos inspiradores de diretores e coordenadores sobre a liberdade que os alunos têm nas instituições para trabalhar com as mídias, para se expressar como preferirem. Mas e se o aluno não quiser fazer nada, esta liberdade lhe é facultada? Ainda que seja improvável que este comportamento se repetisse por diversos dias seguidos, uma vez que o jovem tende a procurar a companhia de seus pares e não se isolar em um outro ambiente escolar, até aonde a direção escolar permitiria este tipo de afronta à ordem instituída?

Outra questão que fica para a reflexão, podemos dizer que os projetos de educação para as mídias promovem, no jovem, o senso crítico e a capacidade de lidar com os sistemas comunicativos, fatores que contribuirão em sua busca pela liberdade, mas seria equivocada a assertiva de que a educação para as mídias, em si, é libertadora, uma vez que acontece em espaços escolares ou anexos, mas segue as regras da escola? E é visível que o temor da desordem escolar ainda assombra coordenadores e diretores. Assim, a investigação junto aos diretores e coordenadores escolares sobre suas percepções de liberdade estudantil – e até onde

esta liberdade poderia de fato ser permitida ao estudante – também seria um fator de interessante acréscimo aos dados obtidos nesta pesquisa.

A pesquisa delineou, em especial nos depoimentos, que o jovem quer mais liberdade de aprender do que hoje lhe é oferecido pela escola. Em estudos próximos, a investigação de quais são os critérios específicos que o jovem utiliza para classificar sua autonomia, nos projetos com os quais se envolve, possibilitaria a proposição de alternativas mais concretas para a participação dos professores na orientação destes projetos, da forma esperada e desejada pelo estudante da escola do século XXI.

Estas são algumas questões, entre tantas outras que surgem ao tratarmos da educação de nível médio no Brasil, que podem ser respondidas em pesquisas posteriores. Santo Agostinho nos traz o ensinamento de que, se quisermos levantar um alto edifício, devemos iniciar por seus alicerces com humildade. E quanto mais alto for planejado o edifício, mais profundos devem ser seus alicerces. Portanto, que novas pesquisas venham a auxiliar na escavação dos alicerces de uma renovação do Ensino Médio como o conhecemos no Brasil, porque estes alicerces deverão ser muito profundos e bem calcados a fim de sustentar o edifício que está por ser erguido.

6.6 AMPLIANDO CENÁRIOS

A iniciativa de incluir a educação para as mídias no Ensino Médio por força de lei não é nova, tanto que no município de São Paulo, como exposto anteriormente, existem lei e decreto que instituem e regulamentam programas de educomunicação. Mas, apesar de louvável, a Lei Educom é muito restrita, tanto em sua jurisprudência – apenas para o Ensino Médio municipal da cidade de São Paulo – quanto em sua finalidade, focada na questão da comunicação pelo rádio.

Uma legislação de maior amplitude, de abrangência geográfica estadual ou federal, ou propostas localizadas, como a do município de São Paulo, que se espalhassem por outras regiões, seriam um grande incentivo à inserção da educação para as mídias na escola de nível médio. A abrangência conceitual também seria necessária, considerando a educação para as mídias em toda a sua diversidade, desvinculando-a da prática radiofônica apenas. Não é uma questão de quantos laboratórios serão montados, é uma questão de quantos jovens poderão se expressar em suas escolas. Este seria um passo interessante na busca pela apropriação de

códigos e linguagens pelos estudantes de Ensino Médio, e esta proposta viria de encontro ao que já preconizam as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando uma forma prática de inserir o trabalho com a autonomia, a expressão e a liberdade de comunicar-se dos jovens em ambiente escolar.

Como visto ao longo deste estudo, a legislação brasileira permite que a escola se reinvente. A LDB prevê espaços de produção de comunicação na escola, assim como contempla a necessidade do jovem de dominar e ter contato com novas linguagens e códigos em sua trajetória acadêmica, notadamente no Ensino Médio. A grande batalha a ser vencida é contra a estagnação da escola, e não necessariamente contra as políticas públicas – que se bem interpretadas e subsidiadas podem, inclusive, servir de apoio aos projetos de educação para as mídias.

A previsão em legislação tornaria mais factível a implantação dos projetos de educação para as mídias, uma vez que documentaria a prática e esclareceria aos gestores escolares que não seria necessária a inclusão de nova disciplina curricular ou a aquisição de equipamentos de valor ostensivo para a realização de projetos.

A proposta é arrojada, mas considerar a educação para as mídias nos currículos do Ensino Médio de todas as escolas, ainda que em formatos diferenciados, de acordo com os resultados desta pesquisa, teria a potencialidade de reacender o interesse do jovem por sua escola de forma moderna, trazendo as novidades tecnológicas para o fazer educativo e tornando mais agradáveis os conteúdos obrigatórios, ao invés de continuar tentando reformar modelos de antigas grades curriculares com a roupagem da tecnologia.

6.7 UM CAMINHO A PERCORRER, NÃO UM DESTINO FINAL

A educação para as mídias no Ensino Médio, como revisado, comentado e avaliado nesta pesquisa, pode ser um caminho para que a escola volte a ter a capacidade de envolver e dar esperanças ao jovem de que alcance seus sonhos por meio da educação.

Uma solução permanente e infalível para os problemas da escola brasileira, em qualquer nível de ensino, seria uma proposta utópica e de pouco resultado. Considerando apenas a extensão territorial e as divergências culturais de nosso país, ainda que hajam outras

tantas variáveis envolvidas no processo educativo, ficaria evidente a impossibilidade de uma receita pronta que resolvesse todos os problemas da educação brasileira.

O Ensino Médio, destacadamente, tem estas diferenças ressaltadas por seus sujeitos, os adolescentes, que estão num processo de constante questionamento das formas às quais a educação se molda e de suas estruturas, bem como de suas significações e suas finalidades.

Entretanto, ouvir o que o jovem tem a dizer sobre sua própria educação é o primeiro passo para que todo o sistema educacional alcance suas expectativas. Esta proposta teve resultado impressionante nesta pesquisa, em que os próprios jovens indicavam outros colegas e amigos para participar. Uma das maiores mensagens que este trabalho deixa é exatamente esta: o jovem está disposto a falar sobre sua educação, mas quer ser respeitado em sua opinião.

Esta constatação nos abre espaço para outra subsequente e de impacto ainda maior sobre nossas premissas de que o jovem já não se importa com a escola. A disposição em participar desta pesquisa e propor mudanças, assim como a manifestação sobre os resultados obtidos por meio dos projetos de educação para as mídias, demonstram que o jovem, ainda que em parte desinteressado pela escola que lhe é oferecida hoje, entende que a educação pode ser o caminho da realização de suas projeções pessoais e profissionais. Os mil participantes desta pesquisa não obtiveram nenhum benefício por sua participação senão contribuir para a evolução da educação de nível médio em sua cidade.

Subestimar a vontade do jovem de revolucionar sua escola aponta ser um equívoco daqueles que pensam a educação no Brasil. A possibilidade de encontrarmos o currículo ideal para o jovem, que inclua sua realidade e possibilite seu desenvolvimento intelectual, cresce muito se passarmos a considerar o poder do próprio jovem de mudar a escola, de dentro para fora. E este é um equívoco sério. Os resultados das ações de educação para as mídias no Ensino Médio, em que o jovem recebe a permissão para se expressar e fala, inclusive, de sua insatisfação para com a escola que não o escuta, que o cerceia, deixam este equívoco evidente.

Um círculo virtuoso se forma quando a educação abre espaço para a comunicação, e o uso das linguagens da comunicação transporta os conceitos pedagógicos para a vida do jovem. Assim se faz educação com sentido, com o objetivo de formar e informar sobre as coisas do mundo, sejam elas da academia clássica ou não.

Para que fique claro, reitero que o uso das mídias pelos alunos não deturpa, a nenhum tempo, a apropriação dos conteúdos já legitimados pela pedagogia, apenas torna a experiência de migração dos conceitos virtuais para a realidade mais prazerosa e interativa. A comunicação precisa ser vista pela escola como aliada, não como inimiga.

O aluno do século XXI não é o mesmo do século XX, e para que a escola que frequenta seja de fato sua ela também não pode ser do século passado ou retrasado. O aluno não é mais o mesmo, o ambiente não é mais o mesmo, os pais não são mais os mesmos, os professores não são mais os mesmos, e como podemos pretender sucesso numa escola que segue igual? Nada permanece como na década passada, quiçá como no século passado! Os sujeitos da educação são contemporâneos, e esta é a realidade em que a escola de hoje está imersa.

Hoje tudo e todos estão conectados, interconectados, multiconectados. E não há aqui superestimação da realidade quando nos referimos a uma urbe como a capital paulista. Até mesmo aquele que não ainda não é capaz de acessar a internet teve sua vida alterada pelo fato dela existir, e de saber ter a possibilidade de reduzir e facilitar processos por meio dela. A educação para as mídias permite que todo o organismo escolar se conecte também, entre si e com a vida que o entorna, devolvendo ao ato de educar sua característica majestosa de ensinar a aprender com o mundo, de ensinar também a viver.

A escola de Ensino Médio que se pretende como espaço para que a educação do jovem aconteça deve partir deste ponto: tudo mudou, e acompanhar as mudanças é preciso. O tempo urge, o jovem pulsa. Do contrário a educação, como hoje a conhecemos, ficará à deriva, no mar de conexões e possibilidades de conhecer que se apresenta diariamente ao jovem do século XXI.

REFERENCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação na educação formal: processo de mudança. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, mai/ago, 1997.

_____. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais, v.1: conversa com educadores: uma reflexão sobre os parâmetros curriculares nacionais**. Curitiba: Bella Escola, 2002a.

_____. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 3: o papel da escola no século XXI**. Curitiba: Bella Escola, 2002b.

BORELLI, Silvia H. Simões; PRIOLLI, Gabriel (Orgs.). **A Deusa Ferida: por que a Rede Globo não é mais a campeã absoluta de audiência**. São Paulo: Summus, 2000.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira – LDB**. Brasília: DOU, 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Atualização da LDB 9394/96**. Brasília: DOU, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3/1998, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM**. Brasil: MEC, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2012, de 31 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM**. Brasil: MEC, 2012.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von (Orgs.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTILLO, Daniel Prieto. **La comunicación en la educación**. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: A linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 1999.

_____. Comunicação e educação: implicações contemporâneas . In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na escola**. São Paulo: Contexto, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

DICK, Bob. **A beginner's guide to action research**. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>. Acesso: 9.jul.2011

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

FONTENELES, Heinrich Araújo et al. **Cultura, mídia e educação**. São Paulo: Livro Pronto, 2008.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (Diálogos)**: Volume 2. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. In: **Proposta**, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007

GONNET, Jacques. **Éducation et médias**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

_____. **Educação e mídias**. São Paulo: Editora Loyola, 2004

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede**. Brasília: Liberlivro, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Era das transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HUHNE, Leda Miranda. **Razões**. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.

KAPLÚN, Mario. **Processos educativos**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo: Moderna. ECA-USP, jan/abr, 1999.

_____. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive. O professor que não fui**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. Pesquisas de recepção e Educação para os meios. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo : Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. SOUZA, Mauro Wilton (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense/ECA-USP, 1995.

_____. Ensanchando territórios em comunicación/ educación. In Valderrama, Carlos. In: **Comunicación & Educación**. Bogotá: Universidad Central, 2000.

_____. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MASTERMAN, Len. **Teaching the media**. Londres: Routledge, 1989.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, V.10, 1998.

NERI, Marcelo (Coord.). **Pesquisa: Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, nº117, 2011.

NUNES. Clarice. **Ensino Médio**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. _____. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PELO DESENVOLVIMENTO. **Relatório 2012**. Brasília: ONU, 2013.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Decreto No. 46.211. **Regulamentação do Programa EDUCOM**. São Paulo: DOM, 2005.

_____. Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. **Lei Educom**. São Paulo: DOM, 2004.

_____. SME-SP. **Projeto Gênese: A informática chega ao aluno da Escola Pública Municipal.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1992.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação: Reflexões e princípios.** Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SCHMUCLER, Hector. **Memória de la comunicación.** Buenos Aires: Biblos, 1997.

SETTON, Maria das Graças. **Mídia e educação.** São Paulo: Editora. Contexto, 2010.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: Um campo de mediações. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo: Moderna. ECA-USP, nº19, ano 7, set/dez. 2000.

_____. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. In: **Revista Comunicação & Educação**, v. 2, 2007.

_____. **Educomunicador: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUSA, Mauro Wilton. **Novas linguagens.** São Paulo: Editora Salesiana, 2011.

STRASBURGER, Victor C.; WILSON, Barbara J.; JORDAN, Amy B. **Crianças, adolescentes e a mídia.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

UNESCO. **Éducation aux médias.** Paris:UNESCO, 1984.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global 2012: juventudes e habilidades; colocando a educação em ação, relatório conciso.** Brasília: UNESCO, 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

O presente questionário faz parte da pesquisa “EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI”, para a qual você está sendo convidado a participar.

A pesquisadora responsável por este projeto é a Prof. Alessandra Maria Martins Gaidargi, mestranda do PPGE da UNINOVE, sob a orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella.

Informações sobre a pesquisa

Esta pesquisa está sendo desenvolvida a fim de compreender o grau de envolvimento dos jovens formandos no Ensino Médio, turmas de 2012 e 2013, com os projetos de educação para as mídias desenvolvidos por suas escolas.

São considerados projetos de educação para as mídias aqueles que se utilizam de formatos da comunicação para proporcionar ao aluno novas formas de aprender, desenvolver e compreender os conteúdos de sua grade curricular, por meio de suportes como televisão, rádio, blogs de internet, revistas e jornais impressos. Atenção: somente são considerados projetos de educação para as mídias aqueles em que o aluno de fato produz e interpreta comunicação por estes meios.

Termos de participação

1. Para participar desta pesquisa você deve ser formando do Ensino Médio das turmas de 2012 ou 2013, e ter participado de ao menos um projeto de educação para as mídias em sua escola, em qualquer disciplina, durante o Ensino Médio.
2. Os nomes dos alunos pesquisados não serão divulgados, e para sua total segurança o questionário não pede esta informação ou qualquer número de documento.
3. A participação nesta pesquisa não implica nenhuma responsabilidade ao pesquisado, sendo solicitado apenas que responda às perguntas com sinceridade.
4. Caso deseje desistir da pesquisa poderá fazer isto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Serão consideradas apenas respostas completas.
5. Você pode encaminhar complementos ou considerações que julgar necessários às suas respostas para o endereço de e-mail alessandra.gaidargi@gmail.com, com o assunto PESQUISA ENSINO MÉDIO. Os encaminhamentos serão avaliados/respondidos pela pesquisadora.

Declaro que, após convenientemente esclarecido e tendo compreendido o que me foi explicado, concordo em participar da presente pesquisa. Declaro ainda que me enquadro no segmento pesquisado, tendo participado de ao menos um projeto de educação para as mídias durante os anos em que cursei o Ensino Médio.

Se você concorda com o exposto acima e deseja participar, clique em ACEITO abaixo e siga para as questões. Obrigada!



ACEITO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO NA PESQUISA DE CAMPO

*2. IDADE DO ENTREVISTADO:

- 17 ANOS
- 18 ANOS
- 19 ANOS
- 20 ANOS

*3. SEXO:

- FEMININO
- MASCULINO

*4. ESTUDA EM ESCOLA:

- PÚBLICA
- PRIVADA

*5. POR QUAL MOTIVO VOCÊ PARTICIPOU DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS QUE ACONTECERAM EM SUA ESCOLA?

- POR INICIATIVA PRÓPRIA / IDENTIFICAÇÃO COM OS PROJETOS
- POR INICIATIVA DOS PROFESSORES, SEM OBRIGATORIEDADE
- POR SER ATIVIDADE OBRIGATÓRIA VINCULADA À AVALIAÇÃO

***6. CASO PARTICIPE DESTAS ATIVIDADES DE FORMA OBRIGATÓRIA, O FARIA DA MESMA FORMA SE FOSSE LIVRE PARA ESCOLHER?**

- SIM
- NÃO

***7. OS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS EM SUA ESCOLA ACONTECIAM EM QUAIS PLATAFORMAS (PODE SER ASSINALADA MAIS DE UMA ALTERNATIVA):**

- TV
- RÁDIO
- INTERNET
- IMPRESSOS
- ARTES
- OUTROS

***8. QUAL SUA PRINCIPAL MOTIVAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS/EDUCOM:**

- PERMITEM QUE EU EXPRESSE MEUS PONTOS DE VISTA
- FAZEM COM QUE EU ME SINTA MAIS PRÓXIMO DA COMUNIDADE ESCOLAR
- REPRESENTAM UM OPORTUNIDADE DE DIVIDIR COM O MUNDO A CULTURA DE MEU GRUPO
- SINTO QUE FAÇO PARTE DA MINHA ESCOLA AO PARTICIPAR
- TENHO CONTROLE SOBRE MINHA EDUCAÇÃO, DIRECIONANDO-A PARA O QUE REALMENTE QUERO APRENDER.

***9. A ESCOLHA DOS TEMAS A SEREM TRATADOS E DO PAPEL A SER DESEMPENHADO POR CADA ALUNO NO PROJETO É FEITA:**

- PELOS PRÓPRIOS ALUNOS, QUE CRIAM E ORGANIZAM OS SISTEMAS
- PELOS PRÓPRIOS ALUNOS, APESAR DO SISTEMA SER ORGANIZADO POR UM PROFESSOR MEDIADOR
- POR UM PROFESSOR, QUE ORGANIZA O ESQUEMA E ENSINA OS PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DO CONTEÚDO
- POR VÁRIOS PROFESSORES, UMA VEZ QUE OS PROJETOS ERAM MULTIDISCIPLINARES
- PELA PRÓPRIA ESCOLA

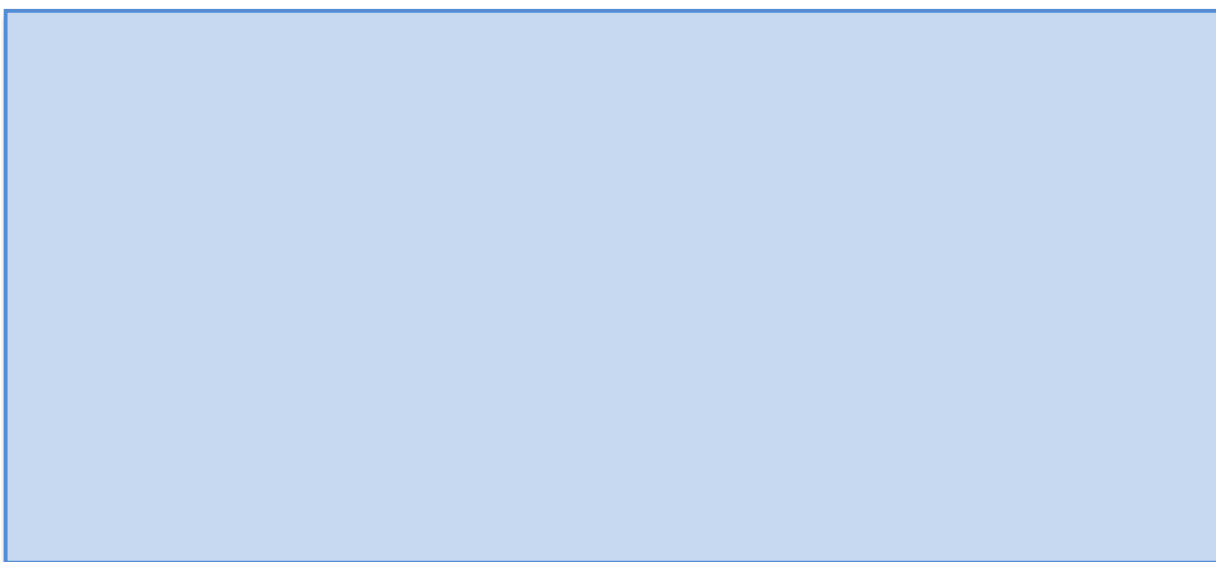
***10. QUAL O GRAU DE AUTONOMIA DOS ALUNOS NOS PROJETOS?**

- GRANDE, SE ORGANIZAM E APROVAM OS CONTEÚDOS
- MÉDIO, SE ORGANIZAM E CRIAM CONTEÚDOS, MAS SÃO ACOMPANHADOS E ORIENTADOS DURANTE TODO O PROCESSO DE PRODUÇÃO
- PEQUENO, OS ALUNOS DESENVOLVEM CONTEÚDOS, MAS O RESULTADO FINAL PRECISA SER APROVADO PELOS PROFESSORES/ESCOLA
- RESTRITO, OS ALUNOS SÓ PODEM TRABALHAR TEMAS PROPOSTOS PELOS PROFESSORES/ESCOLA

***11. APÓS O INÍCIO DE SUA PARTICIPAÇÃO NESTES PROJETOS, COMO PASSOU A SE SENTIR EM RELAÇÃO À ESCOLA (PODE SER ASSINALADA MAIS DE UMA ALTERNATIVA):**

- COM MAIS VONTADE DE ASSISTIR ÀS AULAS E PARTICIPAR DOS PROJETOS
- COM MAIS VONTADE DE IR A ESCOLA PARTICIPAR DOS PROJETOS MAS SEM AUMENTO DA VONTADE DE ASSISTIR AULAS
- COM MAIS VONTADE DE APRENDER SOBRE OS CONTEÚDOS TRATADOS NAS ATIVIDADES EDUCOMUNICATIVAS
- COM MAIS VONTADE DE APRENDER SOBRE AS TECNOLOGIAS UTILIZADAS NOS PROJETOS
- COM MENOS VONTADE DE IR A ESCOLA
- NÃO HOUVE ALTERAÇÃO NENHUMA DA FORMA COMO EU VIA A ESCOLA

***12. COMO FOI A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAR, NO ENSINO MÉDIO, DE ATIVIDADES VOLTADAS À EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS/EDUCOM:**



ANEXO A – LEI Nº 12.796/13**Lei 12796/13 | Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Ver tópico

“Art. 3o

.....

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.” (NR)

“Art. 4o

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

.....

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

.....” (NR)

“Art. 5o O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1o O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

.....” (NR)

“Art. 6o É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (NR)

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

.....” (NR)

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (NR)

“Art. 30.

.....

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (NR)

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

.....” (NR)

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

.....” (NR)

“Art. 60.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (NR)

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

.....

§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6o O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7o (VETADO).” (NR)

“Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” “Art. 67.

.....
§ 3o A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.”
(NR)

“Art. 87.

.....
§ 2o (Revogado).

§ 3o

I - (revogado);

.....
§ 4o (Revogado).

.....” (NR)

“Art. 87-A. (VETADO).”

Art. 2o Revogam-se o § 2o, o inciso I do § 3o e o § 4o do art. 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Ver tópico

Brasília, 4 de abril de 2013; 192o da Independência e 125o da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Este texto não substitui o publicado no DOU de 5.4.2013

ANEXO B – LEI Nº 12.796/13**Lei 13941/04 | Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004**

Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, que institui o Programa EDUCOM: Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências.

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 16 de dezembro de 2004, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, no âmbito da Administração Municipal.

§ 1º Para os fins da presente lei, entende-se por educomunicação o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos.

§ 2º Visa o Programa instituído por esta lei ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, exalunos e demais membros da comunidade do entorno.

§ 3º O Programa de que trata esta lei e o conceito de educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio, mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania.

Art. 2º Os objetivos do Programa são:

I - desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal;

II - incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos, nos termos da legislação vigente;

III - capacitar, em atividades de educomunicação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do Município, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos, assim como professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar;

IV - incentivar atividades de educomunicação relacionadas à introdução dos recursos da comunicação e da informação nos espaços públicos e privados voltados à educação e à cultura;

V - capacitar os servidores públicos municipais em atividades de educomunicação;

VI - incorporar, na prática pedagógica, a relação da comunicação com os eixos temáticos previstos nos parâmetros curriculares;

VII - apoiar a prática da educomunicação nas ações intersetoriais, em especial nas áreas de educação, cultura, saúde, esporte e meio ambiente, no âmbito das diversas Secretarias e órgãos municipais, bem como das Subprefeituras;

VIII - desenvolver ações de cidadania no campo da educomunicação dirigidas a crianças e adolescentes;

IX - aumentar o vínculo estabelecido entre os equipamentos públicos e a comunidade, nas ações de prevenção de violência e de promoção da paz, através do uso de recursos tecnológicos que facilitem a expressão e a comunicação.

Art. 3º Para implementar o Programa instituído por esta lei, caberá ao Poder Executivo a constituição de um Comitê Gestor, cuja composição e competências específicas serão definidas em decreto.

§ 1º Fica assegurada a participação no Comitê Gestor das diversas Secretarias afetas ao programa, de representantes de universidades que desenvolvam pesquisas e práticas de educomunicação, de grêmios estudantis das escolas municipais e demais entidades representativas da comunidade escolar, do Sindicato dos Jornalistas, do Sindicato dos Radialistas e de entidades voltadas ao desenvolvimento da prática da comunicação educativa.

§ 2º A composição do Comitê Gestor deverá observar a paridade entre a representação da sociedade civil com relação aos demais segmentos.

Art. 4º Fica autorizado o aporte de recursos de instituições públicas ou privadas, interessadas em financiar o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio.

Art. 5º As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 6º Esta lei será regulamentada no prazo de 60 (sessenta) dias, contados de sua publicação.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 28 de dezembro de 2004, 451º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPPLY, PREFEITA LUIZ TARCÍSIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos LUÍS CARLOS FERNANDES AFONSO, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico MARIA APARECIDA PEREZ, Secretária Municipal de Educação CELSO FRATESCHI, Secretário Municipal de Cultura

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 28 de dezembro de 2004.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal

Publicado no DOM n. 243, de 29/12/2004 p. 1