

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ercio do Carmo Sena Cardoso

EDUCAÇÃO ESCOLAR, COMUNICAÇÃO E A CRÍTICA DE MÍDIA

Belo Horizonte

2021

Ercio do Carmo Sena Cardoso

EDUCAÇÃO ESCOLAR, COMUNICAÇÃO E A CRÍTICA DE MÍDIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadores:

Profa. Sandra de Fátima Pereira Tosta (2017)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (2018-2021)

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

Linha de pesquisa: Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C268e Cardoso, Ercio do Carmo Sena
Educação escolar, comunicação e a crítica de mídia / Ercio do Carmo Sena
Cardoso. Belo Horizonte, 2021.
185 f. : il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta (2017)

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury (2018-2021)

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação - Formação. 2. Comunicação na educação. 3. Comunicação e cultura. 4. Comunicação de massa e educação. 5. Periódicos acadêmicos. 6. Aprendizagem. 7. Mídia (Publicidade). I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II. Cury, Carlos Roberto Jamil. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.018.43

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Ercio do Carmo Sena Cardoso

EDUCAÇÃO ESCOLAR, COMUNICAÇÃO E A CRÍTICA DE MÍDIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (Orientador) – PUC Minas

Cicilia Maria Krohling Peruzzo – UFES

Shirley Aparecida de Miranda – UFMG

Marcio de Vasconcellos Serelle – PUC Minas

Sandra Maria de Freitas – PUC Minas

Belo Horizonte, 13 de agosto de 2021

AGRADECIMENTOS

À Juliana Gusman, companheira de vida e do intenso percurso desse trabalho. Obrigado pelo cuidadoso afeto, pelos diálogos, leituras e considerações tecidas em longas e profícuas conversas. Este trabalho tem muito de suas contribuições.

À memória de minha mãe, cuja presença me acompanhou até abril deste ano, cedendo lugar à doce lembrança de sua vida.

Ao professor Carlos Roberto Jamil Cury pelo acolhimento da minha proposta de pesquisa. Agradeço a generosidade e disponibilidade para orientação, ao dedicado trabalho que realiza com seus alunos e orientandos e pelas observações perspicazes que tanto contribuíram para este trabalho.

À professora Sandra Tosta, que inicialmente me deu a oportunidade de iniciar esse trabalho no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

Ao amigo Márcio Serelle, pela parceria e o trabalho que realizamos juntos no Grupo de Pesquisa Mídia e Narrativa da PUC Minas no constante diálogo sobre nossas pesquisas.

Ao amigo Mário Viggiano, pela competente revisão deste trabalho.

Ao José Milton, companheiro de longa data, pelo constante diálogo com minhas inquietações e movimentações teórico-militantes.

RESUMO

O propósito desta tese é discutir diferentes concepções de crítica de mídia que emergem em produções acadêmicas que focalizam as relações entre os campos da comunicação e da educação. Para isso, serão tomados como referência artigos que abordam a crítica de mídia, publicados pela revista *Comunicação & Educação* nos últimos cinco anos. O periódico hoje considerado no Qualis, foi criado em 1994, tendo o objetivo de pensar experiências, propor articulações e temas que envolvem a interação entre esses dois campos do conhecimento. A tese é composta por uma introdução e cinco capítulos que destacam temas que envolvem a crítica na interface entre comunicação e educação. Em seu desenvolvimento, discutimos noções acerca da cultura e da mídia; as interpelações mútuas entre os campos da comunicação e educação, as dimensões pedagógicas e comunicativas das lutas por representação e reconhecimento; e as distintas percepções sobre crítica de mídia. Por fim, propomos uma análise do *corpus*, separado em cinco categorias de investigação, definidas a partir das aproximações epistemológicas das diferentes abordagens apresentadas: 1) A crítica centrada na cultura midiática. 2) A crítica centrada no poder e o papel da comunicação social. 3) A crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico. 4) A crítica centrada no reconhecimento e representações identitárias. 5) A educomunicação como crítica dos meios. Trata-se de um trabalho eminentemente teórico, com apoio em referências pertinentes, que busca, nos artigos científicos analisados – publicados entre os anos de 2014 e 2019 –, levantar e evidenciar como a crítica de mídia sobressai no debate acadêmico que enfoca as relações entre comunicação e educação. Destaca-se na metodologia a categorização e a interpretação balizada pelo referencial teórico da crítica de mídia.

Palavras-Chave: Crítica de mídia. Interface comunicação e educação. Cultura midiática e educação. Revista *Comunicação & Educação*.

ABSTRACT

The purpose of this work is to discuss different conceptions of media criticism that emerge in academic productions that focus on the relations between the fields of communication and education. For this, articles addressing media criticism published by *Comunicação & Educação* magazine in the last five years will be taken as reference. The magazine currently considered in *Qualis* was created in 1994, with the objective of thinking about experiences, proposing articulations and themes that involve the interaction between these two fields of knowledge. This thesis comprises an introduction and five chapters that highlight themes that involve the criticism that emerges in the interface between communicational and educational fields. We approach notions of culture and media; the mutual interpellations between communication and education; the pedagogical and communicative dimensions of struggles for representation and recognition; and the different perceptions about media criticism. Finally, we propose an analysis that separates the corpus into five categories of investigation. They were defined from the epistemological similarities of the different perspectives on the debate that were presented: 1) Criticism centered on media culture. 2) Power-centered criticism and the role of the media. 3) Criticism centered on the use of media as a pedagogical resource. 4) Criticism centered on recognition and identity representations. 5) Educommunication as a criticism of the media. This is an eminently theoretical work, with support in relevant references, that seeks in the scientific articles – published between 2014 and 2019 – to observe and highlight how media criticism emerges in the academic debate that focuses on relations between communication and education. The categorization and interpretation based on the theoretical framework of media criticism stand out in the methodology.

Keywords: Media criticism. Communication and Education interface. Media culture and education. *Comunicação & Educação* magazine.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capas da revista <i>Comunicação & Educação</i>.....	13
--	-----------

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Livros mais vendidos no Brasil.....	77
TABELA 2: Relação dos artigos analisados.....	136

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CULTURAS E MÍDIA.....	21
2.1 A cultura como algo comum	22
2.2 Disputas em torno da cultura.....	24
2.3 A cultura de massas em debate.....	26
2.3.1 <i>Uma segunda colonização</i>	30
2.3.2 <i>O conflito entre padronização e inovação na cultura de massas</i>	32
2.4 As mediações culturais	34
2.4.1 <i>Mediação cultural e dimensões educativas</i>	38
2.5 A conexão global do imaginário.....	41
2.6 Culturas de mídia.....	48
3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: INTERPELAÇÕES MÚTUAS	54
3.1 A escola como lugar de disputa de significação.....	55
3.2 Interações entre mídia e escola.....	60
3.2.1 <i>Olhares da comunicação</i>	60
3.2.2 <i>Olhares da educação</i>	63
3.3 Uso da mídia como recurso pedagógico.....	65
3.3.1 <i>Experiências antecedentes: cinema e educação no Brasil</i>	66
3.3.2 <i>Apropriações de recursos contemporâneos</i>	69
3.3.3 <i>A publicidade nas escolas</i>	70
3.4 Tensões entre as linguagens do livro e da mídia	72
3.5 A educomunicação	79
3.5.1 <i>A educomunicação e articulação com o sistema de ensino</i>	83
4 A POLÍTICA DOS CONFRONTOS EDUCACIONAIS E COMUNICATIVOS: DIREITOS, REPRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO.....	86
4.1 A escola no contexto neoliberal.....	87
4.2 A educação como direito	90
4.2.1 <i>Enfrentamentos históricos das constituições</i>	90
4.2.2 <i>As experiências dos estudantes e os desafios para tradições democráticas</i>	93
4.3 A comunicação: representações culturais e o direito de saber sobre si	97

4.4 Lutas por reconhecimento e a interseção entre processos comunicacionais e formadores ...	104
4.4.1 <i>Identidade, reconhecimento e redistribuição: apontamentos sobre uma contradição</i>	107
5 DE PERCEPÇÕES SOBRE CRÍTICA ÀS CRÍTICAS DE MÍDIA	112
5.2 Postulações sobre crítica.....	112
5.3 Críticas de mídia.....	118
6 PANORAMA DE UM DEBATE.....	133
6.1 O mapa dos achados	133
6.2 A crítica centrada na cultura midiática	142
6.3 A crítica centrada no poder e no papel da comunicação social	146
6.4 A crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico	153
6.5 A crítica centrada no reconhecimento e representações identitárias	159
6.6 A educomunicação como crítica dos meios	165
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	176

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é destacar e categorizar experiências acadêmicas que, ao articular o campo da comunicação e educação, pensem a crítica de mídia na educação brasileira, trazendo o debate sobre a cultura midiática e sua interpenetração no campo educacional. Parte-se do exame e análise de produções presentes na revista *Comunicação & Educação*, periódico *Qualis B2* na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A revista foi criada, em 1994, com o objetivo de discutir, problematizar e esclarecer questões sobre o espaço comunicação/educação.

A partir daí, o trabalho da revista foi tomando forma de acordo com os desafios que se apresentaram ao campo de estudos ao longo dos anos. A centralidade da comunicação articulada às práticas pedagógicas, dentro e fora do ambiente escolar, é tomada como referência para evidenciar o debate no campo acadêmico. Associa-se a essa questão o compromisso da revista com a qualificação da educação, promovendo iniciativas inovadoras e os valores da cidadania.

Criada no Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), a revista propõe uma concepção de comunicação que refuta a lógica transmissiva, empenhada em produzir efeitos sociais no uso da mídia. Voltada para a persuasão e a influência social, o paradigma transmissivo contribuiu para desenvolver a publicidade em busca da eficácia da propaganda política e sua utilização comercial. Essa concepção orientou as pesquisas em comunicação no período entre guerras e durante a Guerra Fria nos Estados Unidos. Essas pesquisas se baseiam em métodos de verificação prática acerca da eficácia dos meios. Esses estudos, orientados tanto na publicidade quanto nas relações públicas, procuram reduzir ao máximo os efeitos indesejáveis nos processos de comunicação.

A revista critica, ainda, a educação tecnicista, cujas práticas se colocaram em descompasso com o país que emergiu da ditadura militar, em busca da consolidação do processo democrático brasileiro. A atenção insuficiente aos processos comunicacionais, desenvolvidos ou reivindicados na educação e trabalhados pela revista, contribuiu para que o projeto sustentado pelo periódico subsidiasse a criação do Curso de Licenciatura em Educomunicação na USP, em 2011. As transformações ocorridas no modo de perceber a comunicação, aliada aos problemas enfrentados pelas práticas educativas em relação aos novos dispositivos midiáticos, impulsionaram o debate proposto pela revista. Acrescente-se a isso, o fato de o periódico ser o único do Brasil voltado

para a temática comunicação e educação. A longevidade desse debate foi um dos fatores decisivos para escolha da *Comunicação & Educação* como objeto empírico desta tese.

A revista tem duas edições anuais e o formato que se segue na imagem abaixo. Em geral, a revista tem artigos inéditos de pesquisadores doutorandos, mestrandos e mestres, desde que em coautoria com um mais doutores. Os artigos não podem exceder o limite de 45 mil caracteres. A revista trabalha, ainda, com as versões impressa e *online*, recebendo artigos em fluxo contínuo. Textos apresentados em congressos e outros eventos acadêmicos são aceitos com a condição de serem propostos em forma de artigos inéditos, estando de acordo com as normas de publicação da revista. Os trabalhos são recebidos e analisados previamente pelo comitê editorial, que avalia a pertinência do tema e conteúdo. Os textos são encaminhados aos pareceristas em sistema de avaliação cega (sem menção dos autores). Os artigos internacionais, submetidos à revista, devem estar em língua inglesa, espanhola, italiana ou francesa, sendo todos traduzidos para a língua portuguesa. Os autores devem, ainda, fazer uma declaração de direito autoral em que autorizam a publicação do artigo, cedendo os direitos autorais à revista, tanto na versão impressa quanto na versão eletrônica.

Figura 1: Capas da revista *Comunicação & Educação*



Fonte: imagem feita pelo autor.

O conselho editorial da revista é composto por especialistas de dentro e de fora da universidade. Como informa Adilson Citelli (2014), a revista traz como seções permanentes a) o ponto de vista dos editores, justificando os temas tratados em cada número; b) a apresentação, que consiste em um artigo no qual se propõe a inter-relacionar o conjunto de publicações; c) os artigos nacionais de educadores, pesquisadores e comunicadores; d) os artigos internacionais, que buscam reunir contribuições do exterior ao debate, em parceria ou não com centros de pesquisas afins; e) projetos desenvolvidos no curso de especialização em Educomunicação: Comunicação, Mídias e Educação; f) entrevista com personalidades de destaque no campo ou áreas afins; g) crítica, que propõe pensar a circulação de produtos da mídia; h) depoimento, que traz a palavra de profissionais dispostos a abordar e descrever processos de produção publicitária e televisiva; i) relatos de atividades e experiências no campo educacional; j) seção de poesia, em que poemas são publicados e comentados; l) resenhas de livros, artigos, filmes e outras produções; e, por fim, m) atividades em sala de aula, buscando reunir propostas sobre usos pedagógicos de trabalhos e experiências publicadas. (CITELLI, 2014).

Como se pode notar, a revista se situa no espaço do debate acadêmico, mas não se direciona apenas a ele. Busca se inserir no diálogo com outros interlocutores fora desse espaço, tanto para receber contribuições, quanto para direcionar suas discussões aos educadores e profissionais que lidam com esse trabalho. Esses esforços e a proximidade com essa realidade também contribuíram para justificar a escolha do periódico. A abrangência e circulação identificadas em pesquisas que tomam a revista como referência confere a ela uma posição de destaque nos debates sobre o tema. No ano de 2014, marco escolhido para iniciar a investigação, indicadores importantes atestavam a relevância do periódico no contexto brasileiro e internacional.

Os últimos boletins do portal de revistas Univerciencia.org, que serve como indexador de 21 publicações brasileiras do campo da comunicação, indica ser Comunicação & Educação a que recebe maior número de acessos, visitas e downloads. O periódico foi incluído no indicador B, em diferentes estratos, do Qualis/Capes, em áreas de Ciências Sociais Aplicadas (I) Comunicação (extrato B2); Educação; Letras e Linguística; Sociologia, Ciências Agrárias (I); Interdisciplinar; Ensino; Ciências Biológicas (I). Em 2012, a pesquisa bibliométrica do grupo EC3 (Evaluación de la Ciencia y de la Comunicación Científica), da Universidade de Granada, na Espanha, após analisar 216 publicações internacionais com maior reconhecimento na área de comunicação – considerando o quesito de fonte bibliográfica para dissertações e teses –, incluiu Comunicação & Educação como uma das cem de maior impacto no mundo, com indicador Quantis 2 – escala de 1 a 4 –, sendo a quarta no Brasil. O EC3 se orientou pelo Google Scholar Metrics (2007-2012). (CITELLI, 2014, p. 22).

Embora atualmente a revista não ostente a posição já ocupada em anos anteriores como um periódico *Qualis A* na avaliação da Capes, a escolha se justifica, ainda, pela repercussão entre educadores e pesquisadores, instruídos por preocupações teóricas e metodológicas na interface comunicação e educação. Não se trata apenas de conduzir os meios de comunicação ao ambiente educacional, mas de pensar sobre a potencialidade ofertada pela articulação dessas dimensões como contribuição às práticas educativas.

Nesta tese, mapeamos a configuração desse debate interdisciplinar, à luz da crítica de mídia, no período de 2014 a 2019, destacando e problematizando experiências e posições comuns nessa direção. A escolha dos últimos cinco anos, embora a revista exista desde 1994, ocorre primeiramente em função de limitar o recorte do trabalho em um volume possível de ser abarcado pelo pesquisador e, também, por conter discussões sobre práticas mais recentes na interseção entre os dois campos.

Ainda, é possível, neste recorte temporal, considerar as transformações mais recentes que afetaram, principalmente, os meios de comunicação. Intenta-se identificar e indagar como o debate acadêmico sintetiza as demandas em torno das relações entre conteúdos midiáticos e a assimilação deles no âmbito educacional, tomando a crítica de mídia como uma categoria pela qual essas produções serão lidas, a partir do trabalho de pesquisadores brasileiros dedicados a essa temática.

Escolheu-se abordar a crítica de mídia ao invés do termo *crítica da mídia*, pois esta escolha coloca a mídia como objeto da crítica. O termo *crítica da mídia* é uma contração da preposição com o artigo definido e, neste caso, se destacariam objetos, produtos ou suportes midiáticos específicos que compõem esta relação. A opção deste trabalho, no entanto, é ir além. Tratou-se da crítica de mídia utilizando apenas a preposição. Com ela, indica-se a presença de objetos e suportes midiáticos e também as relações culturais que permeiam a apreensão de seus usos e formas, redefinindo práticas e modos de significação em confrontações presentes no espaço de interação entre comunicação e educação.

Logo que se definiu o recorte temporal da pesquisa, foi feito um levantamento acerca da crítica de mídia nos resumos dos artigos publicados em anos anteriores a 2014 e foram selecionados 74 textos em que esse debate aparece. Nesses trabalhos, publicados desde 1994, percebe-se mais claramente o enfoque da crítica de mídia a partir do ano de 1996, tendência que se manteve até os dias atuais. Alguns desses trabalhos foram utilizados nesse percurso e listados

nas referências desse trabalho. Entretanto, eles não se constituíram como o foco principal de análise em função das razões que foram expostas para delimitar o objeto.

Para realizar o filtro dos artigos analisados nos últimos cinco anos, a partir de 2014, foram considerados todos os resumos e introduções dos trabalhos publicados na revista até o último número do ano de 2019. Com duas publicações anuais, foram avaliados 192 artigos que resultaram na eliminação de 140 e classificação de 52 trabalhos que trataram da crítica de mídia. A partir do exame desse material, foi proposto o enquadramento deles em cinco categorias: 1) *A crítica centrada na cultura midiática*. 2) *A crítica centrada no poder e o papel da comunicação social*. 3) *A crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico*. 4) *A crítica centrada no reconhecimento e representações identitárias* e 5) *A educomunicação como crítica dos meios*.

Ressalta-se que o esforço inicial de definir as categorias foi a primeira investida a orientar este trabalho. Foi a partir desse esboço analítico inicial que os capítulos teóricos foram construídos. É evidente que a nomeação dada às categorias no fim do trabalho foram aperfeiçoadas e redefinidas no processo, mas as diretrizes perseguidas no tratamento teórico da pesquisa começaram por aquilo que aqui foi apresentado, já no momento final da escrita. É importante ressaltar que esses achados presidiram as escolhas dos assuntos tratados nos capítulos que vão da introdução até a análise e considerações finais.

Esta tese é eminentemente teórica e isso dificulta uma abordagem sistemática das características do campo empírico – a revista em si. As características fundamentais estão dadas aqui nesta breve apresentação introdutória; porém, a empiria estará presente em todo percurso da escrita, atravessada pelos aspectos teóricos informados no debate sobre crítica de mídia na interface comunicação e educação. O objeto recortado é, pois, o debate sobre crítica de mídia na articulação entre comunicação e educação presente nos artigos analisados. Mas, afinal, por que fazer um levantamento sobre crítica de mídia nesta relação entre as duas áreas de conhecimento?

A atitude crítica é situada por Michel Foucault (1990) como fenômeno que ocorre bem antes da modernidade. A percepção sobre ela se vincula a diferentes movimentos em que se busca reordenar pensamentos e modos de agir do poder vigente. Não se trata, pois, de negar toda forma de governo das atividades humanas, mas determinados modos em que essas condições de dominação são exercidas. A crítica também reflete o contexto onde ela ocorre, dando-lhe feições de forma e conteúdo. Se no século XV, nas artes de governar, prevaleceu a forma espiritual, centrada nas práticas teocráticas, a recusa crítica dessas condições se deu pelo crescente processo

de laicização que culminou com o advento da Idade Moderna. A crítica é, ainda, confrontativa, empenhada em desconstruir os fundamentos de uma leitura, de uma concepção naturalizada do mundo e das práticas humanas. Em sua origem, tal como identificada por Foucault, ela contestou a solidez de um mundo interpretado pela leitura dos textos sagrados.

Ao se insurgir contra um mundo mediado pelos textos sagrados, a crítica abriu caminho para que reinterpretações fossem edificadas e um devir decorrente dela se afirmasse. A crítica reivindica, por si, um novo tratado sobre as coisas, a substituição de uma realidade desnudada pelo seu gesto desnaturalizante. As artes de governar foram dos preceitos religiosos para a racionalidade, abrindo espaço para consolidação da sociedade moderna. Nela, a governamentalidade se assentou na razão, no domínio da ciência e na ampliação da sociedade civil. Ao se expandir em variados domínios além do Estado, ela atingiu diferentes grupos sociais, as famílias, desenvolvendo-se tanto no campo pedagógico como nos campos político e econômico.

Nos domínios da racionalidade, a crítica a certas formas de governar esteve presente na apreciação das leis, na legitimidade dos governos, dos educadores e até mesmo da ordem familiar. Os limites do direito de governar seguem no foco da crítica como um movimento permanente de interrogação da verdade. Assim, coloca-se o desafio da coragem de saber reivindicada pelo projeto iluminista, empenhado em demonstrar que a autonomia está longe de ser uma forma de obediência diante do poder soberano.

Nos séculos XIX e XX esses desafios seguem na discussão sobre o papel do Estado, da ciência na dominação e desenvolvimento das forças produtivas. A crítica ao positivismo e à racionalidade técnica destacam interseções entre a ciência, o conhecimento e as formas de dominação presentes nesse tempo. Para Foucault, as questões trazidas pelo iluminismo são retomadas significativamente nos trabalhos da Escola de Frankfurt que buscam atualizar o pensamento crítico à luz das questões apresentadas pelo desenvolvimento do capitalismo, pelo predomínio da racionalidade técnica e da cultura de massa no século XX. Desde a década de 1930, as perspectivas confrontativas entre essas posições estão colocadas em debate em função do acentuado desenvolvimento dos meios de comunicação e sua emergente inclusividade na vida social observada nesse período.

Hodiernamente, essa problemática segue desafiando pesquisadores e instituições em busca do conhecimento e uso social das práticas comunicativas. Por sua importância, a questão

comunicacional ascende destacadamente na cultura, nas artes, nos negócios, na política e também na educação. Distinguir a importância da comunicação não é algo apenas dos especialistas, uma vez que os recursos de publicização da vida social se alastram e ganham amplo domínio público, afetando diversos campos sociais. A ampla difusão midiática é fomentada e atravessada, por exemplo, pelos interesses dos mercados, mas também constituem um lugar onde se pautam lutas coletivas e se buscam reconhecimento. Trata-se de um lugar determinante para construir representações, sedimentar ideologia e influenciar comportamentos.

O saber sobre o domínio e articulação dessas possibilidades é condição fundamental para que o poder seja tecido cotidianamente na vida social. Entende-se que a crítica contemporânea não pode ser apartada dos desafios de compreender o fenômeno da interpenetração da mídia na vida social. Isso não significa orientar a análise da vida social por uma perspectiva midiocêntrica, mas compreender como sua própria orientação política se desdobra em processos em que a cultura midiática se articula e sobressai em diferentes processos culturais.

Assim, as práticas educativas também estão permeadas pela intensa penetrabilidade dos meios de comunicação. Esse fenômeno se faz presente em diversas áreas e instituições que concorrem pela atenção pública em busca de legitimidade social. Tomar os meios apenas em uma dimensão instrumental não seria o melhor modo de lidar com os desafios que a presença deles na vida social nos traz.

O que se propõe neste trabalho não é pensar a comunicação ou a educação separadamente, mas a articulação entre os campos pelo viés da crítica de mídia. Para isso, foi trazido à baila o debate sobre crítica, focalizado a mídia em uma leitura voltada para os desafios colocados na interface entre comunicação e educação. Deve-se apontar, no entanto, que essa aproximação nem sempre será amistosa, pois o conceito de crítica de mídia traz uma pluralidade de enfoques nem sempre ajustada às demandas propostas na análise de Foucault. Ainda assim, o trabalho persegue o inventário desse debate como questão essencial para pensar os desafios da dimensão crítica em relação à mídia em nossa sociedade.

O foco da crítica no debate de Foucault e de Judith Butler (2002) traz ainda como elemento fundamental a questão do saber, na medida em que ela se volta para o questionamento da verdade. O domínio da governamentalização, expressão cara a Foucault, depende do conhecimento científico, filosófico e também jurídico. Por essa tradição, a crítica se instaura como insurgência aos efeitos desse poder.

A contribuição que se pretende oferecer aqui é a de dar uma dimensão, ainda que pequena, de um levantamento dos principais aspectos que envolvem o debate sobre crítica de mídia no encontro da comunicação com a educação. Pretende-se trabalhar o sentido de crítica em insurgentes assimilações de conhecimentos legitimadores de poder e de relações assimétricas humanamente condenáveis. Ao pensar a crítica de mídia na interface comunicação e educação, pretende-se refletir sobre suas possibilidades e relações com o conhecimento e o poder na mediação entre sociedade e meios de comunicação.

A mídia se desenvolve entre outras demandas da sociedade moderna, se fazendo presente em vários campos que buscam seu conhecimento para se comunicar e alcançar legitimidade social. Não se trata de relutar contra as condições determinadas por esse cenário, nem de abrir mão dessas possibilidades, mas de conhecê-las para um exercício autônomo sobre elas. Para isso, o esforço aqui empenhado pretende contribuir para questionar ou aceitar a validade de pressupostos subjacentes às interações entre mídia e educação. Fundamentos e usos ilegítimos não devem prevalecer sem que um esforço crítico os deslegitimem, propondo expandir o horizonte de ordenamentos políticos e de valores predominantes na cultura midiática.

A tese é composta por cinco capítulos, além desta introdução. No capítulo 2, discutiu-se a relação entre cultura e mídia como uma dinâmica fundamental, pois, por meio dela, propõe-se pensar a cultura como um conjunto de práticas comuns em torno das quais os significados do cotidiano são disputados. É feita uma breve recuperação sobre os usos da palavra cultura, localizando o debate acerca do conceito a partir do século XX, para se tratar, então, das dimensões comunicativas e educativas das mediações culturais. No texto, essas relações são consideradas a partir de dimensões globais, em função do predomínio da cultura midiática.

No capítulo 3, a comunicação e educação são interpeladas como um campo de conhecimento. Para isso, são trabalhadas as interações entre mídia e escola por meio de intercâmbios culturais entre os dois campos e também no uso de meios comunicacionais na educação. A partir de um breve histórico desses recursos, são trazidas ainda experiências recentes de apropriações midiáticas na educação para destacar o tensionamento entre as linguagens do livro e da mídia. No fim desse capítulo, é trazida a discussão sobre a educomunicação, esforço de concretização de um campo/disciplina que une as perspectivas de interação entre os domínios da comunicação e educação.

No capítulo 4, propõe-se a discussão política face aos desafios trazidos pelo predomínio dos valores neoliberais e as formas de representação e reconhecimento na cultura e na comunicação, com intensas reverberações na educação. Para isso, busca-se contextualizar o cenário neoliberal, a desconstituição do direito à educação e desafios de tradições democráticas nesse enfrentamento. Soma-se a esse debate a discussão sobre o direito às representações positivas das classes populares, assim como as críticas e desdobramentos acerca da teoria do reconhecimento e sua importância na imbricação entre os campos da comunicação e educação.

No capítulo 5, são discutidas postulações sobre o conceito de crítica aplicadas às formas midiáticas. Esse capítulo tem papel teórico metodológico, pois articula a dimensão fulcral desta tese que é a de identificar como a crítica de mídia emerge no debate entre os campos da comunicação e educação. A partir dele, segue-se com a proposição da análise, enfrentada no capítulo seguinte.

No capítulo 6, é estabelecido um panorama geral da crítica de mídia emergente no debate entre os campos. Conforme se destacou anteriormente, em decorrência de um exame e classificação dos artigos publicados na revista *Comunicação & Educação* nos últimos cinco anos, foram levantadas cinco categorias de análise, que orientaram o mapeamento e a produção dos capítulos aqui apresentados. As cinco categorias são analisadas para finalização deste trabalho. A primeira categoria envolve *a crítica da mídia centrada na cultura midiática*; a segunda propõe *a crítica centrada no poder e o papel da comunicação social*; a terceira categoria é formulada a partir da *crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico*; a quarta, diz respeito à crítica referenciada no *reconhecimento e representações identitárias*; e, por último, a quinta categoria aborda a *educomunicação como crítica dos meios*.

2 CULTURAS E MÍDIA

A discussão sobre cultura e mídia é imprescindível para esta tese. No percurso deste capítulo, diferentes autores são mobilizados na defesa de uma noção de cultura como práticas comuns e significativas que não discriminam, nem ofendem nenhum grupo social, perspectiva que se fortalece na segunda metade do século passado. Esse debate abriu espaços que outras noções sobre direitos e reconhecimento ampliassem as direções dos conceitos de cultura até então conhecidos. A discussão sobre cultura se articula como pano de fundo, apresentando um contexto diverso. Nele serão, posteriormente, focalizadas as relações entre comunicação e educação, permeadas por um ambiente cultural de conflitos, aberto às novas disposições da crítica.

A cultura será tomada como mediação, conceito a ser tratado e desenvolvido neste capítulo. Diferentemente de uma perspectiva neutra, a mediação é percebida como forma que compõe e instrui o olhar e, conseqüentemente, a ação dos sujeitos no mundo. A escola será pensada no âmbito dessas mediações culturais, nas quais os meios de comunicação têm destacada presença. Ela é uma possibilidade imprescindível de experiência do sujeito no mundo, porém não é única. A escola se desenvolve no ambiente em que outras mediações atuam não de forma indireta, mas como relações que produzem a realidade a partir dos elementos que fornecem para sua compreensão. A cultura como forma de mediação é uma atividade necessária à consciência das coisas, que são em si, produtos mediados por relações sociais.

A noção de comunicação que será pensada em relação à educação neste trabalho não será tomada como sinônimo de técnica. Essa é apenas uma das dimensões a ser tratada nesse percurso como prática cultural, recusando, portanto, qualquer conceituação que lhe atribua um caráter instrumental, subordinada a uma lógica transmissiva. Pensar as relações da educação com a comunicação é ir além de compreendê-la como aparato tecnológico. Daí a opção por trazeremos ao debate a discussão acerca da cultura, pois ela dá forma às questões mais importantes que localizamos na interface entre comunicação e educação.

Tratar das dimensões da cultura, em particular, em sua forma midiática é fundamental, pois ela é o ambiente que acolhe, cria parâmetros e referências de produção e compreensão no qual essas questões são formuladas e desenvolvidas. Pensar as relações entre comunicação e educação neste trabalho – como faremos no capítulo 3 – só tem sentido se as tomarmos em consonância com a cultura e esta é a escolha que fazemos. Afinal, a mídia pode ser tomada como

forma de produção cultural e, ainda, como processo de socialização da cultura e é nesse sentido que ela perpassa, interage e desafia as práticas educacionais.

Como prosseguimento desse percurso, mais à frente, no capítulo 4, iremos tratar dos desafios que se impõem às lutas por reconhecimento e redistribuição no contexto neoliberal. As lutas por reconhecimento e também por redistribuição se dão no terreno da cultura, das significações. Elas são difundidas e consolidadas em cotidianas elaborações de significados e representações predominantes na mídia.

A cultura permeada por aparatos midiáticos é também concebida como arena em que diferentes representações desse mundo se desafiam mutuamente. Compreendê-las é parte do caminho a ser enfrentado no jogo político das representações culturais. Assim, a discussão sobre cultura que empreendemos aqui pretende ser o delineamento modular de onde ocorrem as principais questões que investigamos ao longo desse trabalho. A questão que se apresenta para esta tese, em torno desse cenário, é: *como referências, formatadas por discursos e práticas que constituem a cultura midiática, atravessam criticamente o ambiente escolar?*

2.1 A cultura como algo comum

A discussão sobre cultura é tratada como assunto complexo por diferentes autores que se propõem o desafio de abordar o conceito. Interessa-nos pensá-lo a partir da realidade emergente dos meios de comunicação no século XX, responsáveis por delimitar domínios, símbolos e valores em todo o mundo. Serão levadas em conta concepções que ampliaram o conceito de cultura, abarcando práticas sociais antes não consideradas como tal. O conceito será tomado no campo das práticas significativas, conforme foi considerado por Raymond Williams (1992) e outros estudos estimados nessa vertente. Em extenso trabalho de recuperação e uso do termo ao longo do tempo, Williams apresenta diferentes modos nos quais a palavra foi articulada, indicando usos comuns em classes, política, família, religião, educação, conhecimento e até mesmo no crime.

Para Williams, a produção cultural não pode ser tomada como reflexo da ordem social, pois ela é elemento constituidor dessa realidade. O autor galês encara a cultura como um sistema de significações vivo, que se comunica, se perpetua e que pensa sobre a tessitura do real. Para elaborar essa concepção mais alargada de cultura, o autor destaca, em sua obra, a convergência entre os sentidos antropológico e sociológico do conceito, entendido, a partir daí, como modo de

vida distinto, por meio do qual se constitui um sistema de significações envolvido nas atividades da vida social. O sentido amplo proposto por Williams à palavra cultura se opõe ao significado restrito que predominou nas tradições intelectuais inglesas até meados do século XX.

O autor entende que os estudos sobre cultura, nesse prisma, são essenciais nas sociedades marcadas pela presença dos meios de comunicação de massa,¹ termo discutível, porém bastante difundido, para denominar formas de interações mediadas que emergiram no século passado. Esses estudos tornaram-se importantes, pois envolveram outros processos sociais como parte constituidora das paisagens e das novas relações sociais. Tratá-los como estudos periféricos não é uma escolha recomendável para Williams. A proposta dele é investigar essas relações, tomando o sentido de cultura como algo comum em todas as sociedades.

Em outro trabalho de Williams (2015), o conceito de cultura segue reforçando aspectos ligados à significação. Nele, se sobressai a importância da cultura na formação da sociedade, indicando que ela se desenvolve em um debate ativo, por meio do qual os significados são aperfeiçoados no uso cotidiano e na experiência dos indivíduos. O autor destaca a interação e a formação dos sujeitos em conexão com esses processos.

A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. (WILLIAMS, 2015, p. 5).

Assim, os significados e direções conhecidas definem a cultura em articulação com novas apropriações e experiências com essas significações. Isso levará o autor a demonstrar que a cultura terá tanto um caráter tradicional como criativo em sua essência. Não seria o caso de afirmar que todos têm uma mesma cultura, como insiste Williams, mas é importante que seus sentidos sejam compartilhados. Necessariamente ela terá que ser constituída a partir de significados comuns.

Ao trabalhar sobre o objeto dos historiadores culturais e diversas características que envolvem esses estudos, Peter Burke (2009) também oferecerá contribuições para que o conceito seja pensado a partir de seus aspectos significativos, afetados pelas condições de produção e o

¹ Para efeito de esclarecimento do conceito, mais à frente o termo será problematizado.

contexto em que as práticas são analisadas. As culturas seriam identificadas nos modos de retratar os padrões de uma época ou mesmo nos estilos e formas em que as produções foram realizadas e significadas em diferentes contextos. Na literatura, por exemplo, Burke mostra que o uso dos lugares comuns – os *topoi* retóricos – são recursos utilizados nas práticas literárias entre outras, mostrando a importância de uma crescente partilha de significação comum nas formas culturais desenvolvidas em diferentes sociedades.

As práticas culturais de um modo geral se interpelam mutuamente. O que era possível ser observado na literatura, também se fazia presente em outras formas culturais. Esses sentidos comuns podem fortalecer laços ou criar divisões que irão, no terreno da cultura, disputar sentidos e valores próprios de determinados grupos em detrimento de outros. A seguir, destacaremos importantes momentos em que as afirmações culturais reforçaram profundas divisões, demarcando verdadeiras fronteiras entre grupos que cultivavam práticas dissonantes.

2.2 Disputas em torno da cultura

A cultura como bem dos “homens cultos” foi fortemente criticada nos Estudos Culturais ingleses, principalmente a partir das proposições de Raymond Williams. Essas abordagens tiveram importância para além de suas fronteiras, pois foram capazes de atender uma demanda que contrapôs a ênfase dada à cultura tradicional orientada, inclusive, em escolas e universidades. Ao tomar como referência um mundo permeado pelos meios de comunicação, essa perspectiva buscou satisfazer a necessidade de entender a realidade atravessada por relações entre produção cultural e consumo. Em vários lugares foram desenvolvidas tendências orientadas por essa perspectiva, abrindo-se possibilidades, até mesmo, para compreensão sobre práticas de lutas antiopressivas contra o patriarcado, o racismo, a injustiça social entre outras, até então não reconhecidas em seu sentido cultural.

Maria Elisa Cevasco (2008), que recupera o levantamento sobre os significados da palavra cultura feito por Williams, mostra que até o século XVIII ela foi utilizada para designar “cultivo” ou “cuidado”. Somente no século XX o sentido de cultura é aplicado às artes como práticas que dão sustentação ao processo geral de desenvolvimento humano. Em meados do século XX “[...] os sentidos preponderantes da palavra eram, além da acepção remanescente na agricultura – cultura de tomates, por exemplo –, o de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; um modo de vida específico; e o nome que descreve as obras e práticas de atividades

artísticas”. (CEVASCO, 2008, p. 10). O trabalho de certos intelectuais, como o do crítico literário Frank Raymond Leavis ou do poeta e crítico cultural Matthew Arnold é descrito por Cevasco como uma tradição conservadora que seguiu defendendo a noção de cultura como algo que estava ao alcance de uma minoria.

No fim do século XIX, Arnold percebia a cultura como contribuição necessária para conter “a multidão imunda”, pronta para pisar a “luz e o saber”. (CEVASCO, 2008). O trabalho de Leavis perseverou quase como um manifesto em favor dessa acepção de cultura diante do assombro que representava uma sociedade permeada pelos produtos da cultura de massa². Apesar de afirmar uma posição marcadamente elitista, Leavis considerou a necessidade de se estender a cultura às multidões como forma de conter os danos provocados pelos meios de comunicação, buscando, com isso, remediar o problema.

Essa tendência foi predominante até meados do século XX, havendo pouco espaço no ambiente intelectualizado da Inglaterra para que a cultura no plural fosse considerada. Burke (2008) destaca que, embora descobertos pela intelectualidade alemã no fim do século XVIII, canções, danças e rituais populares só mereceram atenção dos estudiosos nos anos de 1960, representando o que o historiador inglês e outros autores apontam como uma revalorização do povo. Na realidade, o sentido que esteve associado à noção de alta cultura foi ressignificado ou estendido, ainda como um valor, para nomear as práticas dos de baixo, embora acompanhada de adjetivos como popular ou de massa, entre outras predicções. A valorização do popular nesse momento ocorre porque houve uma reação forte às abordagens identificadas como cultura nos enquadramentos anteriores.

A partir de alguns trabalhos envolvendo a cultura no contexto inglês, foi possível afirmar uma tradição diversa. Autores e obras comprometidas com narrativas de valorização das práticas populares como Willians em *Cultura e Sociedade (1958)*, Hoggart com *As utilizações da cultura (1957)*, e Thompson com *A formação da classe operária inglesa (1963)* foram fundamentais para que a cultura pudesse ser tomada em direções diferentes, criando-se condições para abordá-la como uma possibilidade de criação de significados e valores comuns a todos os indivíduos de uma sociedade. Em diversos trabalhos em que os Estudos Culturais são discutidos (WOLF, 1995;

² A cultura de massa será objeto de discussão do próximo tópico, em que o conceito e seu poder difusivo serão tratados.

FRANÇA e SIMÕES, 2016; GOMES, 2004; HALL, 2003) essas obras são apresentadas como os eixos fundadores dessa perspectiva.

Não obstante, a afirmação de práticas e novos significados de cultura não poderiam ser feitas sem um consistente trabalho de desconstrução dos sentidos negativos atribuídos aos sujeitos populares. Com a emergência dos meios de comunicação, firmou-se também a noção de massa que criava uma chave de entendimento injuriosa da multidão com forte impacto no modo de ver e descrever a cultura.

2.3 A cultura de massas em debate

Em *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*, Edgar Morin (2018) problematiza a hierarquização e diferentes sentidos atribuídos a essa forma cultural. A cultura de massas não é a única cultura que existe nesse tempo, nem mesmo é superior ou inferior às demais. Ela convive com outras culturas como a erudita, a nacional, a popular, se construindo e se articulando com elas. Pode se relacionar, ainda, com culturas não coetâneas, baseando suas produções na atualização de arquétipos. Morin proporrá o sentido de cultura de massa como um corpo complexo de normas, símbolos e mitos.

A exploração de um sentido negativo para a comunicação e cultura de massa no século XX remete a uma significação queixosa de perda da exclusividade das elites expostas ao convívio com as multidões na era moderna. Ao retratar a importância dessas condições para os estudos sobre a comunicação de massas, Mauro Wolf (1995) mostra como várias acepções sobre o conceito de massa, por mais diversas que fossem, orientaram metodologias e usos da comunicação para estimular comportamentos ou estabelecer controle social nas primeiras pesquisas sobre esse fenômeno. Para o pensamento conservador, por exemplo,

[...] a sociedade massa é, sobretudo, a consequência da industrialização progressiva, da revolução dos transportes e do comércio, da difusão de valores abstratos de igualdade e liberdade. Esses processos sociais provocam a perda da exclusividade por parte das elites que se veem expostas às massas. O enfraquecimento dos laços tradicionais (de família, comunidade, associações de ofícios, religião, etc.) contribui, por seu lado para afrouxar o tecido conectivo da sociedade e para preparar as condições que conduzem ao isolamento e à alienação das massas. (WOLF, 1995, p. 7).

A emergência da massa na sociedade industrial foi recebida também como uma ameaça ao humanismo culto, destacando a incapacidade dessa coletividade de reger a própria vida. Essa

visão reforçou descrições nada amistosas sobre o aglomerado de indivíduos, visto ainda como uma jurisdição de incompetentes, sem regras de comportamento ou estrutura organizativa. Esses conceitos, segundo Wolf, foram parâmetros que orientaram as primeiras investigações da *mass communication research*. A existência da massa é concebida como forma de interdição ao debate e à diferença de opiniões, ameaçando a dissolução da elite.

As pesquisas funcionalistas que se desenvolvem nos Estados Unidos, principalmente a partir de meados do século XX, mudam essa orientação, mostrando novas concepções sobre a audiência, até então vistas como indiferenciadas, pois “[...] as mensagens dos meios de comunicação contêm características particulares do estímulo que interagem de maneira diferente com os traços específicos da personalidade dos elementos que constituem o público”. (WOLF, 1995, p. 11). Diversos são os fatores a serem considerados na relação entre meios e receptores, aumentando o desafio sobre o entendimento da complexidade desse fenômeno.

Embora em uma segunda fase da pesquisa em comunicação na tradição funcionalista os fatores que interferem nos efeitos desejados sejam considerados, ela ainda seguirá como instrumento de controle social na perspectiva pragmática do conhecimento e de seus usos. Mesmo com essa inflexão, os meios de comunicação são tratados sob a ótica da influência e dos efeitos a serem alcançados junto à população consumidora das formas simbólicas, conforme aponta Itânia Gomes (2004).

Se os efeitos não eram automáticos, os estudos que se afirmaram no século XX se voltaram para o entendimento das funções, assim como a necessidade de conhecer os percursos psicológicos ou sociais que poderiam afetar o comportamento dos consumidores de mídia. Mesmo reconhecendo o potencial de escolha dos indivíduos, essas concepções seguem empenhadas no objetivo de capturar as consciências para afirmar os valores da ordem capitalista, inspirados nos estudos estadunidenses.

É contra essas concepções pejorativas sobre o conceito de “massa” que se situa o trabalho de Williams (2015). O autor se inscreve em uma tradição marxista, porém resiste interpretar a cultura como superestrutura, erguida sobre uma base econômica, como fizeram outros autores dessa reminiscência. No entendimento de Williams, a forma adequada de se abordar o fenômeno cultural era concebê-lo como “relações entre elementos no modo de vida como um todo”. Atraído por uma perspectiva de “hegemonia cultural” sugerida por Gramsci, Cevalco (2008) mostra que

Williams entendia que as classes dominantes exercem poder não apenas pela força, mas porque suas ideias são aceitas por diferentes classes sociais, inclusive as subalternas.

Esse conceito parecia a ele mais adequado do que a outra vertente da tradição marxista que entendia a cultura como superestrutura que refletia sua base material. Na tradição marxista da Escola de Frankfurt, o conceito de massa segue orientado por uma perspectiva negativa, destacando sua diferenciação com a perspectiva de classe, esta, sim, percebida como autônoma e dotada de razão. Essas classificações pejorativas em dois espectros diferentes do pensamento político aproximam conceituações sobre a massa contra as quais o pensamento de Williams se insurgirá. Para Williams, a cultura não deveria ser tomada de modo monolítico, sendo melhor falar em subculturas. Essa perspectiva era uma forma de se contrapor à visão totalizante do domínio cultural, apontando-se para apreensão do modo dinâmico em que ocorrem os conflitos entre culturas.

Na realidade, o sociólogo de origem popular nunca se sentiu à vontade com os atributos conferidos à “cultura de massa”. Gomes (2004) mostra que Williams compartilha uma visão crítica sobre o termo. Em alguns aspectos, considera a cultura de massas perniciosa, apontando para o baixo valor dos produtos culturais que ela oferece. Entretanto, o juízo sobre a qualidade dessa cultura não deve ser confundido com a descrição sobre a multidão que está exposta a eles. O incômodo com essa definição sobre massa, inclusive, pode ser apontado como uma das motivações de seu esforço intelectual.

Ao abordar essa discussão, o autor destaca seu agastamento com a definição negativa sobre sujeitos populares com os quais teve outras experiências. Ele não acredita “[...] que pessoas comuns se pareçam de fato com a descrição corriqueira das massas, com hábitos e gostos vulgares e triviais. Dizendo de outro modo: as massas não existem de fato, o que existem são modos de ver pessoas como massa”. (WILLIAMS, 2015). Esse sentido de inferioridade atribuído à massa é tão demarcado no contexto da sociedade moderna que é difícil encontrar quem queira se identificar com ele.

O debate proposto por Williams sobre cultura o faz expressar preocupações com a educação dos sujeitos, na medida em que eles se formam culturalmente no consumo dessa produção. Por isso, em seu trabalho, o autor vai afirmar, também, o direito à educação. Ao justificar a necessidade de que a educação seja uma prática comum, o autor assinala que “[...] a

ignorância de qualquer ser humano me diminui, e a habilitação de todo ser humano é um ganho comum de horizontes”. (WILLIAMS, 2015, p. 23).

A facilidade de se encontrar argumentos estúpidos e baixa qualidade na produção cultural não pode ser tomada como indicador de que isso é o espelho da sociedade. Admite a possibilidade de que o consumo da mídia pode ser crítico, pois, em suas considerações, refuta as predicções negativas atribuídas à massa. Ressalta que entre as produções culturais diversas é possível encontrar tanto trabalhos de boa qualidade quanto produtos inferiores, e todos eles compõem a cultura que segue expandindo horizontes simbólicos como referências para formação dos sujeitos.

No contexto político dos anos 1960, o trabalho de Morin (2018) também trará novas percepções sobre a chamada cultura de massas. Ao defender a atualidade dessa discussão, Éric Macé (2018) mostra que na década de 1960, os “efeitos de comunicação” eram limitados em diferentes sociedades e as posições defendidas pelo filósofo e educador francês foram importantes para propor a cultura de massa como uma forma específica de cultura, típica da modernidade. Sem abdicar de um tom crítico em relação aos métodos industriais e de organização do trabalho que predominam na produção midiática, o debate proposto por Morin significou um saudável tensionamento no irreconciliável debate entre a Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt, e as Teorias Administrativas, elaboradas no âmbito dos estudos estadunidenses de comunicação.

Por um lado, dispúnhamos do conjunto dos trabalhos americanos “de estudo de recepção” que, a partir dos anos de 1930, procuravam compreender os efeitos das mídias sobre as subjetividades individuais e coletivas, para chegar à conclusão de que esses efeitos eram “limitados” por uma série de “filtros” interpretativos relativos às personalidades dos indivíduos e às interações no seio de seus diferentes meios de socialidade. [...] Por outro lado, dispúnhamos de toda a extensão da denúncia marxista e neomarxista dos efeitos mistificadores da cultura de massa e das indústrias culturais, pensados como corruptoras e liquidadoras ao mesmo tempo da cultura popular, da consciência de classe, da arte, da Razão, do espaço público, da democracia e da própria realidade. (MACÉ, 2018, p. 8).

A cultura de massa discutida por Morin é concebida e produzida em forma de espetáculos gerados na Indústria Cultural. Esse termo, utilizado por Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) para designar a forma predominante da cultura no século XX, é também assumido pelo autor francês. A cultura de massa é identificada por ele em diferentes produtos forjados nessa indústria, desenvolvidos e difundidos em formas espetaculares para o consumo generalizado.

Dito isso, o ponto de destaque no pensamento de Morin é o fato de que a cultura de massa não deve ser vista como uma manifestação inferior, porém como uma forma específica de cultura.

Essa ideia se afirma nem tanto pela defesa que ele pretende fazer da cultura de massa, mas como uma insurgência aos cânones e definições do que seja uma cultura erudita. Em diálogo com o trabalho de Adorno e Marcuse, que viam nessa cultura uma forma de desvio dos trabalhadores da luta revolucionária, o autor francês problematiza essa visão sem aderir às análises funcionalistas que viam na cultura de massa uma forma de democratizar e elevar o nível cultural das “massas” populares. O ponto de vista de Morin parte da constatação de que a cultura de massa se produz e se alimenta da interação com essas outras práticas, fazendo emergir um imaginário e uma cultura própria a partir dessa relação.

Ao tomar como referência o pensamento do filósofo francês, Vera França e Paula Simões (2016) destacam a importância do atravessamento dos sujeitos pela cultura no qual os indivíduos se orientam e atualizam sua intervenção no mundo. O conhecimento do indivíduo sobre os fatos do mundo nem sempre será dado por uma experiência sensorial direta, podendo também ser mediado por essa cultura que penetra e cria referências amplamente difundidas na vida social. O pensamento de Morin realça o caráter ativo da intervenção dos sujeitos no mundo. Apontando o pensamento de Morin como uma concepção não elitista, França e Simões (2016) destacam que as referências culturais são dialeticamente constituintes e constituídas pelos sujeitos a partir da experiência.

2.3.1 Uma segunda colonização

Morin não deixa de refletir criticamente sobre a penetração de mercadorias culturais na vida cotidiana, que se afirma a partir da Segunda Guerra Mundial como cultura de massa. Para o autor, essa dinâmica constitui uma nova forma de colonização, intensificada ao longo do século XX, mas que deve ser levada em conta em sua complexidade. Com ela, a nova forma de industrialização não deve servir apenas para produção dos bens materiais de consumo, mas de outros artigos que favoreçam a fruição cultural do espírito. Essa cultura, assim como outras, pretende oferecer

[...] pontos de apoio imaginários à vida prática, pontos de apoio práticos à vida imaginária; ela alimenta o ser semirreal, semi-imaginário que cada um secreta no interior

de si (sua alma), o ser semirreal, semi-imaginário que cada um secreta no exterior de si e no qual se envolve (sua personalidade). (MORIN, 2018, p. 3).

Em interação com diferentes padrões, a cultura de massa se liga a eles para elaborar sua própria forma, transformando-a em espetáculo simbólico e imagético. A cultura de massa compõe uma realidade policultural, não autônoma, pois se alimenta e concorre com outras culturas. Ela constitui “[...] um sistema de projeções e de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanista, à cultura religiosa, e entra em concorrência com essas culturas”. (MORIN, 2019, p. 6).

Diferentemente da primeira colonização, estabelecida pela escravidão e/ou domínio territorial, a segunda colonização é articulada intensamente pela cultura de massa. Baseada no diálogo com o imaginário social busca-se, com ela, o controle por meio de uma produção voltada para reforço de valores condizentes com fundamentos da sociedade de consumo.

Ao apreciar os significados em que essa cultura é apreendida, Morin critica os “cultos” na medida em que suas concepções se afirmam na desvalorização da cultura de massa, condenando a invasão dos produtos culturais na vida moderna. Para eles, a cultura de massa é tida como um entretenimento dirigido aos espíritos plebeus e incultos. Mostra que uma atitude intelectual à direita tende a condenar a cultura de massa, assim como o pensamento conservador o fez no contexto da Inglaterra do fim do século XIX a meados do século XX.

Por outro lado, Morin também critica o que ele nomeia de vulgata marxista, que considera a cultura de massa o novo ópio a desviar as camadas populares de seus problemas reais. A orientação dada pelo consumo aniquilaria a hierarquia estética proposta pelos critérios da cultura cultivada. A crítica de Morin se orienta para o questionamento dos valores formais e mitificadores do “culto da arte” que, não raras vezes, serve para justificar o comércio superficial das obras. “Há um filistinismo dos ‘cultos’ que tem origem na mesma estereotipia vulgar que os padrões desprezados da cultura de massa.” (MORIN, 2018, p. 9).

Conforme o próprio Morin assinala, não se trata de fazer uma defesa da cultura de massa, mas de propor um debate no qual as críticas que ela sofre também são cabíveis aos mecanismos de legitimação utilizados pela “cultura cultivada”. Tanto para servir ao consumidor quanto para convencer, educar ou propor estimas de uma cultura, o cinema, por exemplo, pode ser utilizado como importante lugar de construção de tradições e valores.

2.3.2 O conflito entre padronização e inovação na cultura de massas

Outra questão importante a ser tratada no âmbito da significação da cultura de massa diz respeito às possibilidades criativas de seus produtos e artistas. Morin (2018) mostra como a cultura de massa pode favorecer o consumidor quando a indústria capitalista busca se equilibrar entre a padronização da produção cultural e a inovação. A contradição é apontada como uma dinâmica inerente às relações presentes na cultura de massa. Nesse circuito, a criação tende a se tornar um padrão, porém haverá uma saturação e, como toda indústria voltada para o consumo, haverá um apelo pela inovação.

França e Simões (2016), ao sintetizar o trabalho de Morin (2018), mostram que essa padronização é indispensável para otimizar a dinâmica empresarial da produção cultural, construídas a partir dos objetivos mercadológicos. Elas podem figurar na produção como imagens primordiais, arquétipos que correspondem aos mitos, contos e lendas populares em épocas distintas. Quanto mais a indústria que compõe a cultura de massa se desenvolve, mais ela tenderá a padronizar a individuação.

Se, por um lado, a padronização impõe modelos sobre os gêneros de diferentes linguagens, sobre a construção dos personagens ou sobre duração de uma obra cinematográfica, por exemplo, criando verdadeiras fórmulas nas quais diferentes produtos serão desenvolvidos, por outro, a inovação busca captar o sentido de individualização presente no consumo. Morin (2018) mostra que foi com isso que a indústria cultural atraiu escritores como Ernest Hemingway, com várias obras adaptadas para o cinema. Esses escritores foram atraídos por essa oportunidade e se dispuseram a trabalhar por uma remuneração melhor.

Não raramente, esses conflitos são expressos, deixando claras as contradições a que estão expostas essas produções. Trata-se de um “[...] fenômeno de alienação não sem analogia com o do operário industrial, mas em condições subjetivas e objetivas particulares, e com esta diferença essencial: o autor é *excessivamente bem pago*”. (MORIN, 2018, p. 23).

Entretanto, Morin ressalva que, em alguns casos, o jogo entre padronização e individualização permite que o sucesso alcançado por alguns protagonistas permita-lhes exigir condições de trabalho autônomas. A cultura de massa é caracterizada, ainda, pelo sincretismo que tende a hegemonizar a diversidade. Essa tendência, assinala Morin, atinge não somente o cinema, mas também os jornais e a própria literatura a partir da década de 1930 com suas produções sendo dirigidas a um público médio universal. “Em certo sentido aplicam-se as palavras de Marx:

‘a produção cria o consumidor... A produção produz não só um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto.’ (MORIN apud MARX, 2018, p. 36). A produção propõe modelos com base na interpretação das dinâmicas culturais, sustentadas pelas demandas do mercado, em um diálogo entre produção e consumo.

Entre as sínteses possíveis sobre o trabalho de Morin, Wolf (2009) aponta para a desigualdade do diálogo entre os produtos da cultura de massa e o consumo. Trata-se de um diálogo entre o prolixo (meios de comunicação) e o espectador mudo. Fica perceptível que o trabalho de Morin reconhece a interação, mas enfatiza seus limites diante da pouca possibilidade de o consumidor interferir na produção. A ação dele se limita a determinar o sucesso ou insucesso dos produtos culturais.

Wolf destaca, ainda, como questão importante do trabalho de Morin o fato de a cultura de massa contribuir para enfraquecer instituições intermediárias como família, escola e até classe social. A noção ampla e não elitista de cultura, em contraponto às análises da Teoria Crítica, são aspectos que sobressaem na interpretação que França e Simões (2016) fazem do trabalho de Morin sobre cultura de massas. As autoras também acentuam o caráter da interatividade entre produção e consumo, porém não frisam seu caráter pavloviano, meramente reativo ao estímulo proposto pelos meios de comunicação.

De nossa parte, entendemos que, além dessas e outras contribuições, a contraposição ao conceito elitista de cultura faz parte de um movimento que permitiu melhor compreensão sobre as relações de produção e consumo de bens simbólicos na sociedade moderna. Contribuiu, ainda, para acentuar o equívoco do conceito de massa e da designação cultural dirigida aos sujeitos expostos aos meios de comunicação e à cultura midiática. Mostrou reconhecimento sobre o potencial formador de cultura e de referências desempenhado pela produção da mídia.

O caráter pedagógico dos meios é associado ao de outras instituições, destacando-se a força da grande máquina social sem, porém, ter diante de sua abrangência, uma perspectiva inelutável. Os sujeitos, a depender de algumas condições, podem desenvolver interpretações críticas acerca da produção cultural.

Os trabalhos coetâneos que afirmaram práticas culturais de camadas sociais até então pensadas como destituídas de cultura apontaram caminhos e criaram formas e movimentos que buscaram superar essa realidade, possibilitando formulações diferentes daquelas que viam os

indivíduos como massa. Entender as formas que envolvem esses sujeitos é o desafio a ser tratado a seguir na discussão sobre mediações culturais.

2.4 As mediações culturais

A palavra mediação tem vários usos possíveis. Ela é apresentada por Williams no sentido de mediação de conflito entre adversários, buscando a conciliação e também como “[...] um meio de transmissão ou a agência como um meio [...]”. (2007, p. 273). Embora esses sejam os usos mais comuns do termo, o autor vai apontar outras perspectivas alinhadas a diferentes escolas de pensamento, contextos e perspectivas filosóficas. Interessa-nos, no entanto, os usos mais relacionados e discutidos a partir dos usos dos meios de comunicação como formas de mediação cultural.

Em uma das tradições marxistas, Williams mostra que a mediação assumiu o sentido de uma conexão indireta como processo essencial da consciência. Esse uso se associou à análise sobre os meios de comunicação, vistos como agentes da opacidade nas relações sociais. “Esse uso de mediação harmonizou-se com o uso moderno de Mídia ou Comunicação de Massa, em que se considera que certas agências sociais estão deliberadamente interpostas entre a realidade e a consciência social para impedir a compreensão da realidade.” (WILLIAMS, 2007, p. 274).

Há, ainda, outra abordagem com a qual pretendemos trabalhar. Trata-se de um conceito de mediação na qual ela não terá um caráter neutro, nem uma presunção indiretamente manipuladora. Por esse conceito a mediação é percebida como atuação

[...] direta e necessária entre diferentes espécies de atividade de consciência. Tem formas próprias, sempre específicas. A distinção é evidente em um comentário de Adorno: ‘a mediação está na própria coisa, não sendo algo que seja acrescido entre a coisa e aquelas às quais ela é aproximada. Só este último elemento é que é, porém, entendido como comunicação. [...] Todas as ‘coisas’, e nesse contexto notadamente as obras de arte, são mediadas por relações sociais específicas, mas não podem reduzir-se a uma abstração dessas relações; a mediação é positiva e, em certo sentido, autônoma. (WILLIAMS, 2007, p. 275).

A distinção do conceito de Adorno, recuperada por Williams, seria ainda mais adequada se a comunicação não fosse percebida como transporte ou transmissão entre polos diferentes, mas como relação que também os configura. Nesse sentido, o entendimento proposto por Roger

Silverstone (2002a) acrescenta o debate, pois o autor inglês discute os meios de comunicação, justamente, como mediação.

Para o autor inglês, esse conceito deve ser entendido como a articulação entre produção e consumo. Com foco nos textos e práticas midiáticas, a relação entre sujeitos e meios pode ser de engajamento e desengajamento. Silverstone entende que a própria análise dos textos, elaborada pelos analistas da comunicação, é parte do processo de mediação. Elas são constituidoras da realidade permeada pela mídia. Ele propõe pensar a mediação além dos limites do textual de modo a oferecer descrições da realidade, uma vez que os significados mediados não estão exatamente nos textos, porém se movem entre eles.

A partir dessa perspectiva, o processo de mediação conterà não só o aspecto da transportação, mas também da mudança de significação. A mediação é, ainda, “[...] infinita, produto do desenredamento textual nas palavras, nos atos e nas experiências da vida cotidiana, tanto quanto pelas continuidades da mídia de massa e da mídia segmentada”. (SILVERSTONE, 2002a, p. 37).

Em outro trabalho, Silverstone (2002b) destaca que a vida cotidiana não pode ser pensada sem se considerar a importância da comunicação, pois ela possibilita a inteligibilidade do mundo. Ele privilegia a perspectiva de agência do espectador, mostrando sua cumplicidade e conluio com os meios de comunicação. A mediação em Silverstone busca problematizar implicações éticas, na medida em que os participantes são, frequentemente, desobrigados de assumir qualquer responsabilidade na relação com a produção dos sentidos sustentados pela mídia.

A concepção advogada por Silverstone propõe a mediação de forma dialética, entendendo que o espectador pode, inclusive, desafiar o poder da mídia. Ao considerar o papel ativo e criativo dos sujeitos, ainda que sejam reconhecidas as assimetrias dessa relação, Silverstone valoriza os sentidos da mídia como parte da experiência cotidiana. O trabalho dele busca expandir o olhar, inclusive o crítico, para além dos textos midiáticos, pensando esse circuito comunicativo mais amplo, considerando os meios de comunicação em sua complexidade. Ao ponderar sobre a capacidade de resposta do público, o autor também rompe com a visão de uma massa alienada, conforme se trouxe nesta tese a partir da perspectiva de outros autores.

Por mediação compreende-se não apenas o aparato tecnológico que reveste as relações sociais, como também a definição da forma em que elas aparecem no cotidiano. “A mediação, nesse sentido do termo, é tecnológica e social. Também é cada vez mais difundida, como os

atores sociais tornam-se progressivamente dependentes do fornecimento de significados públicos e relatos do mundo, na tentativa de dar sentido a sua própria narração.” (SILVERSTONE, 2002b, p. 762. Tradução do autor.).³

No trabalho de Silverstone, os espectadores são apontados, então, como possíveis cúmplices da lógica que rege a produção midiática, na medida em que atuam ativamente na construção dos significados propostos pela mídia. Esses significados, no entanto, podem ser assimetricamente instituídos e impostos a esses sujeitos. Para Silverstone (2002b), a mídia, em grande medida, recusa o paradoxo em suas formas de narrar e ordenar o mundo, reduzindo as incertezas de modo a construir referências objetivas e não ambíguas da realidade. Esse exercício, porém, não pode ser feito sem alguma redução das contradições e da pluralidade do real. Como consequência dessa abordagem, o autor mostra que, muitas vezes, a comunicação não é capaz de incorporar certos grupos sociais em sua alteridade e, nesta impossibilidade, a comunicação é tomada como falha.

Silverstone (2002b) se apoia na discussão proposta por Ulrich Beck (1997), quando este destaca a necessidade de se desenvolver a confiança dos indivíduos nas instituições nas sociedades modernas. Beck vai demonstrar que o indivíduo só consegue viver em sociedade porque transfere sua confiança pessoal para diferentes instituições, que agem para reduzir os riscos de nossas escolhas em diferentes campos do conhecimento. Para enfrentar o que Beck nomeia de “sociedade de risco”, o conhecimento especializado, advindo das práticas de diferentes instituições, é assimilado de modo a orientar a ação dos sujeitos no mundo. Na mídia, essa confiança será determinante na sua relação com os sujeitos que participam, conforme Silverstone, ativamente de suas dinâmicas. O autor entende que, ao mesmo tempo em que os meios de comunicação incorporam essa confiabilidade, a representação do real dependerá de um engajamento para que ela seja fonte de satisfação de necessidades para os consumidores.

Porém, ao considerar os processos de representação na mídia, a discussão sobre a ética da mediação é retomada por Silverstone, mostrando que a ordenação do real engendrada nesse processo de circulação de significados pode ocorrer pela via da anulação ou da incorporação da alteridade. Em um primeiro caso, será extinta qualquer possibilidade de compreensão sobre a

³ Mediation, in this sense of the term, is both technological and social. It is also increasingly pervasive, as social actors become progressively dependent on the supply of public meanings and accounts of the world in attempting to make sense of their own.” (SILVERSTONE, 2002b, p.762).

diferença, mostrando-se o diverso como irracional, ou impossível de ser compreendido. Em um segundo caso, a incorporação do outro se dará no âmbito de cultura ou numa atmosfera familiar, promovendo-se a representação em um ambiente de valores assimiláveis e domesticados. É evidente que, em ambos os casos, não temos a alteridade de fato representada.

Jésus Martín-Barbero (1997), a quem Silverstone toma como referência em seu trabalho, propõe uma visão sobre os meios de comunicação no âmbito das mediações. A contribuição dele amplia o debate sobre práticas culturais para além dos textos midiáticos. Martín-Barbero demonstra que há uma importante transformação cultural decorrente do processo em que os meios de comunicação emergem. Não apenas as técnicas e as instituições midiáticas, mas os sujeitos seriam incorporados nessa análise, expandindo, em sintonia com Silverstone (2002b), o circuito das práticas culturais.

Ao abordar a forma de desenvolvimento no qual a cultura de massa predomina, Martín-Barbero destaca os processos de persuasão, orientados principalmente pela tradição estadunidense, como referência dessa produção. A audiência massiva da imprensa é lembrada, ao lado do cinema, como formas que contribuem para universalização de uma “gramática cultural massiva”. Martín-Barbero (1997) mostra que o público majoritário do cinema produzido nos Estados Unidos provinha das classes populares, o que logo favoreceu o desenvolvimento de gêneros e instituições empenhadas em combinar as produções com os interesses que emergiam juntamente com a indústria de entretenimento.

O papel do cinema é exaltado em um novo tipo de relacionamento com o público que não apenas o consumia para sonhar, mas também a apreender estilos ou mesmo gêneros da moda. Essas relações se consolidam atendendo demandas dispostas a buscar nos meios de comunicação referências coetâneas com o discurso de modernização presente desde os fins do século XIX. Martín-Barbero aponta, ainda, o radioteatro na América do Sul, em particular no Brasil e na Argentina, como uma forma popular acessível a públicos não letrados. A cultura que nasce dessas práticas orientou também a produção televisiva que afirmou novas formas de convívio familiar e de consumo na vida cotidiana.

A sociabilidade é preenchida com relações culturais herdadas das práticas e linguagens populares, alimentando a cultura de massa e, na opinião do autor colombiano, tendo a democracia como subproduto da industrialização. O campo das mediações traz a polissemia da imagem e da expressividade em várias formas de manifestações, refletidas em diversos domínios,

transformando as formas de convívio e de cultura da comunidade. Essas relações permitem não apenas uma mistura entre estilos e formas, mas também orienta novas maneiras de se relacionar com a cultura. Martín-Barbero entende que a América Latina, especificamente, conviverá, ao longo do século XX, com uma profunda valorização cultural em detrimento do processo político.

Há quem suspeite dessa valorização, que estaria encobrindo a evasão política resultante da incapacidade de se fazer frente à crise das instituições e dos partidos. A suspeita tem fundamento nos casos em que “se faz cultura enquanto não se pode fazer política”. Mas algo radicalmente diferente acontece quando o cultural assinala a percepção de dimensões inéditas do conflito social, a formação de novos sujeitos – regionais, religiosos, sexuais, geracionais – e formas de rebeldia e resistência. (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 285).

Para o autor, a criação de sistemas integrados na cultura de massa alcança tenazmente essa realidade e faz do massivo não uma forma isolada, porém referência para outras instituições e práticas que terão que lidar com políticas de massa no campo da cultura, inclusive as da educação, um dos focos desta tese. Essa perspectiva, em consonância com aquelas trazidas por outros autores ao longo desta argumentação, transcende os sentidos da comunicação como técnicas e modos de transmissão, conectando-se aos processos de significação mais complexos e articulados com as práticas sociais.

A complexidade desses processos deve ser considerada, pois relacionam diferentes instâncias e instituições que instruem e definem produção, difusão e consumo dos bens simbólicos. Em outras palavras, a mediação não se limita à compreensão sobre as formas como as mensagens dos meios massivos são incorporadas pela audiência, mas ao complexo de relações que influenciam novos modos de convivência. Por isso, a compreensão sobre as relações de mediação chamam atenção para o papel da educação, convocada nesse contexto a lidar com as novas dinâmicas de formação, articuladas aos processos comunicativos e às formas culturais predominantes nesse tempo.

2.4.1 Mediação cultural e dimensões educativas

O uso da mediação no campo da educação é apresentado de diferentes formas pelos pesquisadores Edilson Oliveira, José Luiz Almeida e Maria Eliza Arnoni (2007). Os autores mostram que na educação ela também pode assumir sentido de um termo médio entre relações opostas, assim como de uma conciliação entre situações conflituosas, podendo até mesmo ser

usada como espécie de harmonização entre ciência e senso comum. “Entendida dessa forma, a *mediação* tem o sentido de união, de unificação, de igualdade e, sobretudo, é compreendida como resultado, como produto de uma relação entre dois elementos opostos (antagônicos ou não) que, por meio dela, podem ser homogeneizados.” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 101).

Os autores, entretanto, distinguem outra forma de pensar a mediação, enfatizando seu papel nas relações entre humanos, agindo como força negativa entre o imediato e o mediato⁴. A ideia de transporte ou passagem entre dois polos é refutada. Entendem que a mediação é o meio de superar o imediato, tendo o mediato como resultado dessa relação; o processo educativo seria, portanto, constituído de mediações. Na perspectiva apresentada por esses educadores, não há processo informal de educação, embora eles reconheçam a importância do conhecimento ser mediado pelo cotidiano que envolve a cultura. Eles contestam a ideia de mediação pensada como equilíbrio entre opostos, pois consideram que, na relação entre alunos e professores, por exemplo, os primeiros estão no imediato e o professor no mediato.

Embora rejeitem que essa relação deva ser hierarquizada, a mediação não promoverá o equilíbrio entre elas. No próprio prefácio em que o trabalho dos educadores é apresentado, a ideia de que o aluno esteja invariavelmente no plano do imediato é contestada pelo educador José Eustáquio Romão (2007). O professor recomenda cautela nessa análise, considerando que essa visão é “[...] temerária, porque, muitas vezes, o aluno, dependendo de suas condições contextuais, pode superar o imediato, com sua ‘automediação’, independentemente da escola”. (ROMÃO, 2007, p. 15).

No âmbito da discussão sobre a arte e educação na mediação social, Bernard Darras (2008) retoma, por outro lado, a noção de tradução para trazer apreciações sobre o conceito, indicando como as representações culturais, os valores e os saberes dos sujeitos interferem no processo de aprendizado e significação. A mediação, pensada dessa forma, constitui “[...] um campo da atividade de acompanhamento cultural e, mais raramente, uma ocasião de reflexão crítica sobre as várias modalidades da construção dos fenômenos culturais”. (DARRAS, 2008 p. 37).

Em outra vertente, o pensamento de Paulo Freire é tomado por Venício Lima (2011) em termos de uma mediação dialética entre cultura e seres humanos, pois a primeira é construída por

⁴ O sentido de mediato aqui é dado como antônimo de imediato, o que não se está em relação direta com outra coisa, que depende de intermediação.

eles, ao mesmo tempo em que ela também os constitui. A concepção de cultura advogada por ele se apoia em uma perspectiva humanista, entendendo esse conceito como conformação simbólica de práticas comuns, se aproximando de perspectivas orientadas, principalmente, por teóricos ligados aos estudos culturais ingleses, conforme discutido neste trabalho. Lima reconhece que Freire não se deteve a toda complexidade dos estudos que envolvem as práticas de comunicação, inclusive aos próprios meios, em função da natureza pedagógica do trabalho dele. Entretanto, o esforço do cientista político foi buscar as conexões entre comunicação e cultura no pensamento de Freire, indicando a primeira como um processo de interação de sujeitos em diálogo, mediados pelo mundo.

Esse diálogo é apontado por Lima como fundamental na construção do conhecimento. “Quando o objeto do conhecimento se torna o termo exclusivo do pensamento – e não o seu mediador – inexistente tanto diálogo quanto comunicação. Pode ocorrer transmissão, conquista, invasão ou manipulação, mas não comunicação.” (LIMA, 2011, p. 140). Embora o sentido de comunicação esteja empenhado em uma única dimensão das quais as significações do termo foram tomadas nesta tese, ela instrui uma importante caracterização ativa do sujeito, consonante com outras abordagens.

O sentido de comunicação evocado por Freire pressupõe relações sustentadas em perspectivas coletivas de modos de vida e de seres humanos em comunhão. A comunicação, nesses termos, só poderia ser pensada em uma sociedade que superasse as relações de dominação e os sujeitos fossem livres, inclusive das relações de poder, que circundam as instituições midiáticas. Ainda assim, pode se considerar que há forte conexão entre essas práticas e os modos de vida afirmados no século XX.

Ao nível filosófico, o próprio Freire equipara educação com comunicação, uma vez que não apenas utiliza ambos os termos indistintamente, mas também os iguala em sua epistemologia. Ao nível social, os sistemas de comunicação – sobretudo de comunicação de massa –, podem ser considerados como tendo a mesma função simbólico-ideológica dos sistemas educacionais nas sociedades capitalistas. (LIMA, 2011, p. 33).

As discussões trazidas por Lima mostram que no trabalho de Freire as discussões sobre comunicação e cultura são invariavelmente tomadas como complementares, pois o diálogo (comunicação) que visa à compreensão do mundo será sempre mediado pela cultura. A inserção de Freire no âmbito da discussão sobre comunicação é apontada por Lima como um

posicionamento crítico da tradição *difusionista* operada nos estudos estadunidenses, empenhados em conhecer os fatores de influência dos processos comunicacionais na sociedade capitalista.

Silverstone (2002a), de certa maneira, também retoma, em seu pensamento, uma dimensão educacional das mediações culturais, atravessadas pelas práticas midiáticas. Ao considerar a mídia como mediação, ele enfatiza a necessidade de conhecê-la melhor, pois a relação com os processos midiáticos é permeada por formas de educar e persuadir, trazendo para o cotidiano questões políticas e econômicas de ordem mundial.

A abrangência constrange, embora não aniquile as culturas locais. A presença tecnológica e global da mídia cria importantes referências compartilhadas em diferentes lugares em que a realidade do mundo é moldada, alargando-se as conformações simbólicas, além das culturas locais, para compreensão do mundo. Nesse sentido, elas não são simulações de irreabilidade, pois “[...] nos movemos em espaços midiáticos, tanto na realidade como na imaginação, tanto material como simbolicamente”. (SILVERSTONE, 2002a, p. 25).

As experiências simbólicas encontradas nos meios de comunicação são formas de experimentar a realidade e aprender sobre ela, pois o real que compartilhamos no cotidiano é também moldado pela mídia. A mediação se faz pelos modos que a realidade do mundo é configurada e ela foi ampliada tanto pelas condições tecnológicas quanto pelo aumento das possibilidades de conexões sociais e culturais. As dimensões significativas dadas à noção comum de mundo são construídas em uma totalidade cultural que serve de referência em vários contextos, inclusive educacionais. Elas não só reorientam práticas e comportamentos como são atravessadas por sentidos comuns partilhados em valores difundidos, inclusive, em escala global.

2.5 A conexão global do imaginário

As redes de comunicação se constituem como estruturas-chaves no processo de mundialização do imaginário de certos ideais, que necessitam ser tensionados. Narrativas e discursos circulantes favorecem, de fato, perspectivas neoliberais, legitimadoras de uma nova ordem de desregulamentação dos mercados e desvalorização das democracias e dos espaços públicos. Conforme destacamos, a partir de Silverstone, a própria mediação é um processo global, marcado por desigualdades e que, muitas vezes, violentam o *outro*. A própria comunicação planetária, que penetra todos os campos da vida social e constroem representações comuns do mundo, é movida por megacorporações globais.

[...] são somente sete as que dominam o mercado mundial: Time Warner, Disney, Sony, Nes Corporation, Voacom, NBCUniversal e Bertelmann – cuja concentração econômica se traduz em um poder cada dia mais incontrolável de fusão dos dois componentes estratégicos, os veículos e os conteúdos, com a conseqüente capacidade de controle da opinião pública mundial e a imposição de modelos estéticos cada dia mais “baratos” [...]. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 8).

É evidente que esse novo mapa de representações permeia o espaço escolar, assim como interfere diretamente nas relações dos estudantes em interação com essa cultura. Embora se possa reconhecer que a escola nos países da América do Sul têm sido lugar de encontro de trajetórias culturais diferentes, promovendo a articulação entre diversas tradições, ainda se destaca o protagonismo das perspectivas dominantes em detrimento das populações excluídas. A forma cultural mediada, elaborada e difundida além dos muros da escola, envolve o cotidiano dos estudantes, criando outras possibilidades de interlocução com o mundo que extrapola as representações propostas pelo campo educacional. A emergência dessa realidade altera significativamente os referenciais dos sujeitos com os quais a escola lida e se situa.

Ao discutir o cenário de uma possível modernização reflexiva, retomamos o pensamento de Beck (1997), resgatando o fato de que os indivíduos são chamados a tomar decisões permanentemente, mesmo em assuntos em que não necessariamente são especialistas. O mundo das escolhas se oferece como um cardápio de possibilidades, muitas vezes confrontativas entre campos de uma mesma especialidade, apontando para diferentes soluções. Essa reflexividade como elemento crítico presente na formação social é acentuada pela proliferação de informações a que esses sujeitos estão submetidos em variadas conexões. Desenvolver condições mínimas de hierarquizá-las, bem como dispor de sua utilização, são perspectivas apontadas por Martín-Barbero (2014) para lidar criticamente com esses processos culturais que penetram os domínios da educação.

Sem se imiscuir de construir uma cultura que avance em uma prática emancipatória no campo da educação, esse desafio se soma a outro: o de lidar com os novos componentes trazidos pelo ritmo imposto pela cultura de consumo e com os valores provenientes da lógica neoliberal, produzida e estimulada pelos meios de comunicação. É inegável que mudanças dessa ordem desafiam a centralidade que ordena os modos de organização e aprendizagem da escola. Não se trata, entretanto, de inserir a presente reflexão no rol de previsões apocalípticas para a vida escolar pressionada pela influência dos meios audiovisuais e das redes sociotécnicas, mas é preciso reconhecer importantes condicionamentos dessa realidade para lidar com ela.

Ao problematizar as modificações oriundas do processo de mundialização da cultura, com ênfase na abrangência e no papel dos meios de comunicação, o sociólogo Renato Ortiz (1994) chama atenção para processos globais que transcendem grupos, classes sociais e nações. O trabalho dele pretende mostrar como o processo de globalização em sua totalidade cultural reorienta práticas nas sociedades atuais. O autor se coloca contrário às análises que preconizam o fim dos Estados Nações, propondo um novo modo de pensar a integração do mundo com ênfase nos processos culturais, que se tornam uma instância de referência e legitimidade de valores e atitudes em várias sociedades.

A análise proposta por Ortiz (1994) destoa de outras cuja centralidade dos processos políticos é dada pelos aspectos econômicos, tratando a cultura como seu reflexo contíguo e, portanto, inferior. Sem deixar de reconhecer a interação dos processos culturais com os fatores econômicos, o autor afirma a cultura sem considerá-la decorrente de outra instância hierárquica. Ao relacioná-la com os aspectos econômicos, eles são tomados como fenômenos que interagem em relações de mútuas determinações.

Diferentemente das relações econômicas que podem ser tomadas como um sistema de trocas global, as manifestações culturais se coabitam, sem necessariamente haver o aniquilamento das formas locais em detrimento de um modelo mundializado. A própria língua é proposta por Ortiz (1994) como um exemplo de que as formações culturais não devem ser pensadas apenas como estrutura, pois, para compreendê-la, é fundamental contextualizar sua utilização. Em defesa de sua tese, apresenta a língua inglesa e suas variações adaptadas às circunstâncias de outras nações que fazem uso do idioma.

A categoria “mundo”, utilizada pelo autor, propõe articular dimensões culturais do fenômeno da globalização e, ao mesmo tempo, remeter à ideia de uma “visão de mundo”. Indaga-se, nesse gesto, como um determinado padrão cultural se torna hegemônico, coexistindo com outras expressões culturais nas sociedades globalizadas. Defende-se a ideia de que é possível haver um padrão cultural sem que isso implique em uniformização.

Na formação das nações, um conjunto de noções culturais foi acionado como forma de coesão identitária em diversas nacionalidades. A escola, a imprensa e até os meios de transportes são apontados como elementos determinantes da unidade nacional, tão cara ao sentido de nação. A nação é percebida por Stuart Hall (2006) não apenas como entidade política, mas como um sistema de representação cultural. Por meio dele, é possível se representar um território partilhado

como uma unidade formada em torno de uma língua, de formas alfabetização e outras construções discursivas empenhadas em construir sentidos.

A integração pode ocorrer por meio da conexão viária, ligando diferentes regiões e extensões territoriais, mas se dá, sobretudo, pela partilha de significações, como se pode observar tanto nos Estados Nacionais europeus como na América Latina. No caso brasileiro, a consolidação dos valores nacionais foi reforçada pela ação privada dos meios de comunicação, apoiados em vasto investimento estatal na estrutura que possibilitou a chegada dele a todas as regiões brasileiras durante o regime militar.

Papel decisivo na configuração da identidade nacional, a Rede Globo de Televisão se beneficiou da associação com o grupo *Time Life*, que lhe possibilitou criar um padrão referenciado no modelo estadunidense de televisão, como mostram Silvia Borelli e Gabriel Priolli (2000). Ao regime militar coube dotar o país da infraestrutura necessária à expansão da rede de televisão que, no sistemático apoio aos governos militares, levou programação, produtos culturais e discursos de brasilidade aos mais longínquos recantos do país.

A ideia de nação afirma o pertencimento além da localidade, redimensionando e transcendendo a inserção do sujeito em um projeto maior. Com isso, afirma-se o que Ortiz (1994) apontará como um primeiro processo de desterritorialização, levando os sujeitos a compartilhar enquadramentos que vão além dos limites geográficos em que eles vivem. Os meios de comunicação são apontados como peças fundamentais na formação de práticas e consciência de um modo de vida desterritorializado, porém com relações sociais articuladas. A ampliação da modernidade além das fronteiras do ocidente europeu e estadunidense aponta para novas relações com as culturas locais modificando-as. “Ao se expandir, a modernidade mundo corrói, no seu âmago, a especificidade dos universos culturais. As tradições locais já não mais serão a fonte privilegiada de legitimidade. Elas irão traduzir, resignificar os novos valores.” (ORTIZ, 1994, p.53).

No intercâmbio de imagens, o cinema, desde cedo, é apontado por Ortiz como uma forma que logo transcendeu os limites geográficos de sua produção para consagrar valores e tradições em várias telas pelo mundo. Há que se acrescentar nessa análise que o fluxo majoritário dessas produções nunca esteve isento de interesses e projetos políticos, marcando presença em vários países, além dos Estados Unidos. Para corroborar com a ideia sobre as características de uma produção cultural mundializada, Ortiz (1994) mostra que a produção indiana, quantitativamente

maior, não tem a mesma viabilidade mercadológica da produção estadunidense. Não apenas pelo controle do dispositivo da distribuição, mas também por não serem formas de expressão criadas para adaptações e recepção mundializada que ultrapassam contextos culturais particulares.

Além da produção cinematográfica, o exponencial crescimento dos equipamentos e técnicas de comunicação é destacado para atestar a necessidade de acesso e pertencimento dos sujeitos à conformação global da sociedade, articulada também em bases de um consumo cultural. Cabe ressaltar, no entanto, que todo esse potencial não é apontado pelo sociólogo como causa da mudança social. Ao recusar essa perspectiva, ele entende, porém, que o movimento da modernidade se amplia com as possibilidades da informatização.

O espaço desterritorializado é percebido como lugar esvaziado de identidade cultural local. Os aeroportos, hotéis internacionais, e acrescentaríamos os *shopping centers*, são apontados por Ortiz (1994) como espaços capazes de serem identificados com familiaridade por qualquer transeunte, uma vez que esses locais carregam signos mundializados. Esses objetos constituem a paisagem comum, mobiliando um ambiente de simplificada assimilação. As grandes corporações com suas marcas moldam esses lugares de fácil reconhecimento. Assim, o sentir-se em casa, mesmo em diferentes lugares, se produz no esvaziamento das marcas geográficas em consequência de reforços simbólicos que suscitam um novo tipo de pertencimento, criando sensações de familiaridade. Esse efeito da mundialização da cultura, analisado por Ortiz, acrescentaria às nações e outras formas locais um panorama de referências no qual as identidades são formadas.

Acrescente-se, ainda, o fato de o sociólogo entender que, diante dessas dinâmicas, predomina uma ética apoiada nas relações de consumo, em que a publicidade desenvolveu também um papel pedagógico de instrução e valores apoiados na exuberante e permanente oferta de produtos nas relações sociais.

Quando Heineken, Reebok e Coca-Cola falam do mundo, não se está apenas vendendo esses produtos. Eles denotam e conotam um movimento mais amplo no qual uma ética específica, valores, conceitos de espaço e de tempo são partilhados por um conjunto de pessoas imersas na modernidade-mundo. Nesse sentido a mídia e as corporações (sobretudo transnacionais) têm um papel que supera a dimensão exclusivamente econômica. (ORTIZ, 1994, p. 146).

Destaca-se o papel da publicidade, mas também do cinema, dos quadrinhos e de outros recursos simbólicos, na formação de um imaginário cultural mundializado, capaz de se tornar

referência de uma memória desterritorializada. “A memória internacional-popular funciona como um sistema de comunicação. Por meio de referências culturais comuns, ela estabelece a convivência entre as pessoas.” (ORTIZ, 1994, p.130).

A universalidade dos produtos vincula referencialmente a diversidade de consumidores. A conformação dessa realidade não é encarada como fuga. Essas imagens são assimiladas no conforto de seu reconhecimento, presentes de forma familiar na vida comum dos sujeitos, que se relacionam com elas desde a infância, por meio, por exemplo, dos desenhos animados e outros objetos simbólicos que os envolvem ao longo da vida, formando pontos de contato com memórias comuns em diferentes lugares do planeta.

Essa memória popular internacional é percebida, por Ortiz, também como instância de controle social, pois articula e reforça a ideologia.⁵ A afirmação dele implica em evitar contradições que possam quebrar sua unidade.

Em abordagem diversa, a ideia de raça é evocada criticamente por Paul Gilroy (2007) por seus efeitos indesejáveis nos processos de identificação e pertencimento. As construções desumanizadas sustentam práticas de subordinação em consonância com enquadramentos fundados em linhas raciais. A presença da cultura negra no âmbito global é destacada pelo autor tanto no assentamento nas consequências dos modelos remanescentes dos processos coloniais, como nos movimentos dissidentes. Essas tradições são apresentadas por Gilroy como processos decorrentes de lutas antiescravocratas e de reconhecimento da humanidade representada na demarcação instituída pela generalização do conceito de raça. No entendimento dele, o desafio de fato “aboliconista” segue como um necessário enfrentamento proposto às representações raciais, pois seu predomínio medeia uma visão de mundo limitada pela perspectiva desumanizante da raça.

⁵ O conceito de ideologia, utilizado frequentemente em tradições marxistas, aparece, às vezes, de forma controversa. Nesse trabalho, reivindica-se uma das interpretações do pensamento de Marx. O conceito não será tomado como reflexo da ordem material, mas como expressão de interesses dominantes que se organizam como ideias em mútua determinação com as práticas de um tempo. Michael Löwy (1985) discorre sobre diferentes usos do conceito de ideologia, mostrando que, em Marx, ele designa apenas as concepções vinculadas à classe dominante, ao contrário de outro uso muito comum, decorrente de uma conceituação proposta por Lênin. O autor russo subtrai o sentido pejorativo dado ao termo por Marx para utilizá-lo como qualquer doutrina social vinculada às posições de classe. A nossa preferência pelo uso atribuído a Marx nos permite observar melhor a afirmação dos interesses de um grupo, definidos em amplo processo de diferenciação, porém inscritos na cultura como se fossem universais. Marx e Engels (2011) entendem que o poder de uma classe está diretamente ligado ao seu poder de apresentar seus interesses como representativos de toda sociedade.

A busca da libertação da “raça” é um problema de especial urgência para aqueles que, tal como os negros modernos no período posterior à escravidão transatlântica, foram designados para ocupar uma posição inferior nas hierarquias duradouras criadas pela raciologia. Entretanto, essa oportunidade não é apenas deles. Há razões excelentes para que outras pessoas devessem abraçá-la entusiasticamente, pois sua antipatia pelo pensamento racial pode ser definida, não tanto pela maneira como ele as subordina, mas porque ao dotar-lhe com a mágica alquímica do domínio racial, ele distorceu e delimitou suas experiências e consciências por outros meios. (GILROY, 2007, p. 33).

O humanismo não racial é desafiado diante da cultura de consumo disposta a oferecer, de modo cada vez mais acessível, formas de assimilação de imagens aceitáveis com fortes implicações na produção cultural. Promover a diversidade nas imagens circulantes no mundo não altera essencialmente os padrões racializados da representação cultural. A presença de signos amplamente difundidos em torno da ideia de raça segue como aspecto problemático, pois, conforme Gilroy (2007, p. 52) destaca, “quando a comunicação se torna instantânea, a crise do significado racial é ainda mais aprofundada devido ao modo desigual como as adesões à ideia de “raça” se desenvolvem, continuando basicamente associadas ao contexto do subdesenvolvimento”.

Se fatores como a condição natural predominaram em várias versões distintivas de hierarquia, também a cultura, que moldou a história ou mesmo configurou a geopolítica, permite alimentar formas de controle, fomentadas pela inserção voluntária dos sujeitos em bancos de dados através de interações propiciadas pela utilização da Internet e das redes de encontros sociais controladas por interesses privados. A administração desse território virtual segue centralizada, embora o consumo, nesse espaço, se apresente como se a produção fosse quase individualizada, orientada de acordo com o perfil dos usuários.

Ao invés de vivenciar formas de controle como as que predominam na prisão, Paula Sibilia (2012) aponta que o poder que se exerce nesse contexto tem formas mais atraentes. Não se trata de um ambiente marcado pela presença de grades ou confinamentos, mas de articulações universalmente conectadas em redes abertas de interação social. A autora destaca que nesse ambiente há uma crença, quase absoluta, que as relações evidenciadas nessa realidade parecem inelutáveis.

Essas formas de mediação na relação com o conhecimento atravessam o cotidiano hodierno da escola. Podem se colocar à disposição da pedagogia, indicando possibilidades, mas também apresentam limites e desafios a ser superados no processo de formação dos educandos brasileiros. Ao lidar com situações nas quais o aprendizado ocorre fora da escola, em

experiências vividas de diversos modos, práticas provenientes das relações com os meios – e que afetam outros lugares – devem ser também pensadas por ela.

2.6 Culturas de mídia

Se tomarmos como referência as mudanças observadas no panorama mundializado da cultura, como vimos neste trabalho, essas relações serão ainda mais inseparáveis de suas dimensões significativas. E é neste terreno que Lúcia Santaella (1996) nos proporá uma articulação ainda mais intensa dessas dimensões, quando enfrentamos o desafio de pensar a relação com as mídias. Embora sejam tomados essencialmente como veículos de comunicação, só podemos pensá-la se forem consideradas no âmbito das relações com a cultura. Por essa perspectiva, o sentido de cultura em contraposição às formas elitistas de definição do termo também são incorporadas pela autora, que reconhece na mídia uma forma de produção cultural.

Para abarcar as relações entre esses campos de conhecimento, Santaella propõe um conceito de *cultura das mídias* que se diferencia da noção de cultura de massas, não necessariamente na mesma chave que se abordou o termo anteriormente. A autora toma os produtos da cultura de massas como ideias de pasteurizações associadas a essa forma cultural. Ela não retoma, conforme faz Morin na década de 1960, a tensão entre padronização e inovação. A ênfase dada apenas aos formatos padronizados dessa forma cultural, a leva a apresentar a cultura de mídias no contexto de

[...] uma enorme e sempre crescente diversidade de veículos de comunicação, tendo cada um deles uma função específica e diferencial, função esta que engendra através da interação de uma multiplicidade de códigos e processos sógnicos que atuam dentro de cada mídia, produzindo no receptor efeitos perceptivos e comunicativos também diferenciais e específicos. (SANTAELLA, p. 1996, p. 30).

Essas relações tendem a turvar percepções entre culturas definidas como erudita, de massa ou popular, pois esses campos se interpenetram e fazem circular, por meio das mídias, diferentes tradições, embaralhando as formas de classificá-las e conceituá-las, diante da imbricação delas em diversas produções. A mobilidade, o trânsito e complementariedade entre diferentes meios são importantes para distinguir a noção de cultura das mídias proposta pela autora. Quantas obras ganharam projeção a partir da adaptação para o cinema ou a tevê, ou quantos formatos se desenvolvem no mercado a partir de uma produção midiática única? Santaella entende que, desde

o jornal, todas as mídias são intermídias e multimídias, acentuando o caráter antropofágico das articulações entre diferentes suportes e plataformas.

Atribui-se à cultura das mídias o fato de modificar o lugar onde as mídias criam um panorama cultural, “[...] transformando-o em um território movente, sem contornos definidos, em que formas de produção e recepção de mensagens se intercambiam, se cruzam, constantemente”. (SANTAELLA, 1996, p. 42). As mídias se desenvolvem em articulação com outras existentes, não necessariamente sepultando as formas antecedentes.

Para Vera França (2014), que prefere utilizar o conceito de *cultura midiática*, o termo envolve conhecimento e práticas sobre o campo da comunicação como eixo que articula acontecimentos atravessados por formas transmidiáticas.

O conceito de *cultura midiática* diz respeito ao panorama cultural da sociedade contemporânea, marcado pela centralidade da mídia, na qual vivência cotidiana e produção midiática se interpenetram, conformando um quadro cultural compósito, marcado por tensões, embates, mixagens, reproduções, imposições. (FRANÇA, 2014, p. 109).

Em trabalho recente, Vera Follain de Figueiredo e Eduardo Silva (2020), ao criticar as convenções que delimitam cultura de massa e erudita, analisam produções contemporâneas compostas de diferentes gêneros narrativos. “O fato é que, se a cultura de massa sempre se apropriou das inovações estéticas da arte, esta não tem deixado de incorporar formas daquela, num processo de canibalização recíproco, que cria uma espécie de zona de indistinção entre as duas esferas de produção.” (FIGUEIREDO E SILVA, apud FIGUEIREDO, 2020, p. 3).

A cultura midiática, para os autores, assimila a memória mundializada estimulada por ela mesma como um campo a ser explorado na criação de novas formas artísticas. Algumas produções apresentadas por eles recorrem às vantagens das apropriações, abrindo possibilidades também para emergência até mesmo de um efeito crítico nos hibridismos culturais da mídia. As formas culturais são elaboradas em uma constante construção dos sujeitos por meio de sincretismos que promovem encontros de diferentes contextos em uma relação dialética entre produção e consumo. O sincretismo característico dessa produção não elimina o denominador comum necessário a ela, pois a produção cultural deve dar conta das referências simplificadas de sentido que propõe. O sujeito, a quem se dirige essa produção, é caracterizado por Morin (2018)

como o homem [sic] médio universal, aquele capaz de assimilar o modelo sincrético, híbrido e múltiplo da cultura.

Ao revisitar o conceito de cultura das mídias em outro momento, Santaella (2003, p. 25) mantém as distinções propostas em relação à cultura de massas, bem como a cultura virtual. No entendimento dela, a cultura das mídias é uma cultura mediadora entre a cultura de massas a cibercultura. Nesse trabalho, a perspectiva dela se orienta pelo alerta de compreender as mídias como processos “[...] inseparáveis das formas de socialização e cultura [...]”. Na história das mídias, destaca o caráter acumulativo e de integração a criar formas complexas em constantes assimilações e ajustes. Aponta não apenas o hibridismo dos meios, mas também das linguagens e dos gêneros, assim como fazem Figueiredo e Silva (2020), como efeito potencializador das mídias na vida social.

Esses processos se desenvolvem no sentido de buscar uma abordagem quase que individualizada, aperfeiçoada em tempos recentes com as configurações algorítmicas.⁶ O mundo das conexões não é independente das dinâmicas sociais. É desenvolvido e articulado aos processos políticos de expansão e domínios do capitalismo. Na cultura das mídias destaca-se, então, a hibridação das formas e a ampliação da oferta trazida em outros lugares e plataformas, transformando usos e consumo. As televisualidades, por exemplo, seguem vivas em sua forma original, na versão por assinatura na tevê a cabo, mas também em plataformas como o *YouTube* e outras redes sociais mais recentes.

Usando a palavra mídia no singular, Douglas Kellner (2004), por sua vez, trata do conceito mostrando que a sintetização das formas “[...] rádio, filme, noticiário de TV e entretenimento – e o crescimento repentino do domínio do ciberespaço se tornam espetáculos de tecnocultura, gerando múltiplos sites de informação e entretenimento, ao mesmo tempo em que se intensificam a forma-espetáculo da *cultura da mídia*”. (KELLNER, 2004, p.5). O autor retoma a noção de espetáculo, salientando que na *cultura da mídia* ocorre seu desenvolvimento, apoiado na tecnologia e na ampla acessibilidade que modula o cotidiano. Indica que essas relações são

⁶ Os algoritmos são definidos por Gillespie (2018) como “[...] instruções de navegação ou fórmulas matemáticas usadas para prever o movimento de um corpo celestial”. (GILLESPIE, 2018, p.97). Na internet esse mecanismo busca produzir uma sequência finita de regras, capaz de gerar grande número de dados. Gillespie explicita seu papel na seleção de informações relevantes sobre os usuários para torná-los mercadorias. Os algoritmos são refeitos o tempo todo a partir de práticas e constantes opções dos usuários que alimentam a *Web* a partir de seu caráter participativo. Diferentemente das audiências das mídias de massa (rádio e televisão), as pessoas são encorajadas a utilizá-las em busca de empoderamento refletido em aprovações como curtidas, compartilhamentos, comentários etc.

preenchidas pelo diálogo referencial com o mundo das celebridades assimiladas e mimetizadas nas interações estendidas e também representadas nos relacionamentos virtuais. O espetáculo midiático não somente é consumido, como também cria padrões, segundo o roteiro dessa cultura, a instruir aparições e comportamentos públicos em diferentes campos e temas da vida social.

A cultura da mídia é percebida por Kellner (2001) como um campo de batalha que tem reproduzido em suas representações as lutas sociais. Essas questões, trazidas sob essa ótica são fundamentais para a análise crítica proposta neste trabalho. Ao desenvolver sua investigação no âmbito dos estudos culturais, Kellner (2001) entende que a articulação entre produção, circulação e consumo se profere com a cultura em geral e nela se operam litígios em torno de representações do mundo.

A cultura da mídia, assim como os discursos políticos, ajuda a estabelecer a hegemonia de determinados grupos e projetos políticos. Produz representações que tentam induzir anuência a certas posições políticas, levando os membros da sociedade a ver em certas ideologias “o modo como as coisas são” (ou seja, governo demais é ruim, redução da regulação governamental e mercado livre são coisas boas, a proteção do país exige intensa militarização e uma política externa agressiva etc.). (KELLNER, 2001 p. 81).

Nesse sentido, a cultura é tomada como *política de representação*, inscrita no contexto das lutas sociais. O estudo da cultura da mídia aí é proposto de modo a elucidar a transcodificação política das representações culturais, imagéticas e narrativas presentes na mídia. Essas relações cobrem de modo não menos intenso o espaço escolar, desafiando a escola a entrar em consonância com esse tempo, lançando-a na concorrência pela atualização.

As respostas a essas provocações não são unívocas, embora seja comum traduzir os desafios da relação entre mídia e escola em termos de desenvolver maior domínio das recentes tecnologias. À escola, a despeito de toda complexidade de estímulos e questões que circundam o universo simbólico dos estudantes, caberia incorporar a “aparelhagem” técnica às suas práticas escolares. Dessa perspectiva resultaram políticas, como destaca Sibilia (2015, p. 182) em vários países que “[...] começaram a distribuir centenas de milhares de computadores portáteis a alunos e professores, e instalaram terminais de acesso à internet por banda larga nas escolas de sua jurisdição”.

Embora reconheça o arrojo da iniciativa arriscada, principalmente em países com grande desigualdade de acesso e assimetrias sociais, a autora alerta para o fato de que a convivência da escola com esses dispositivos pode resultar na incompatibilidade entre os dois universos antes

inconciliáveis. A imprevisibilidade desse encontro, no entendimento de Sibilia (2015, p. 183), pode levar “[...] o dispositivo pedagógico e as redes informáticas – terminarem de se fundir ou, então, entrarem em colapso”. Essas iniciativas, embora assumidas positivamente em vários aspectos, supõe uma perspectiva neutra do uso da tecnologia, pensada de forma separada de outras vivências e desafios socioculturais presentes na vida dos educandos.

Ao trazer diferentes conceituações sobre cultura das mídias, cultura midiática e cultura da mídia, busca se articular, nas diferentes formas de enquadramento desse debate, a importância das mediações comunicativas percebidas como formas culturais essenciais para significação do mundo. Das possíveis sínteses que se pode resultar dessas relações, nenhuma delas pode se sustentar minimamente sem propor o diálogo entre dois campos do conhecimento – a comunicação e a educação – que unem essas práticas. Este será o desafio que se buscará a seguir, considerando as condições e possibilidades articuladoras dessas experiências.

Ao pensar essa conceituação, destaca-se a importância de se refletir a cultura das mídias próxima a uma noção de mediação, encaradas como processos que envolvem produção, recepção e circulação de produtos midiáticos. Esses processos são conduzidos por dinâmicas e necessidades sociais dadas em torno das disputas por significações no âmbito das representações culturais, considerando a liberdade de expressão como direito fundamental.

Diferentemente do que propõe Santaella (2003), que pensa o sujeito enredado pelo desenvolvimento dos processos midiáticos, a mediação nos dá outras possibilidades de pensar a cultura, pois ela envolve o sujeito não apenas no ambiente em que ele se forma, mas também como agente político que delinea e constrói a cultura. Apreciações que destacam a natureza técnica do desenvolvimento dessa cultura também não coadunam com a perspectiva que trazemos. As técnicas não podem ser descritas como elemento definidor das práticas humanas.

Ao contrário disso, elas se articulam como *performances* necessárias dos processos sociais, culturais e políticos de uma época. Quando as inovações técnicas presidem o entendimento da realidade social, se ocultam processos fundamentais que permeiam as relações sociais para as quais se desenvolve a cultura das mídias. As disputas de significação ocorrem no ambiente que desafia os movimentos sociais muitas vezes perplexos na tentativa de dominar a técnica. A sintetização dos processos de produção, observada por Kellner (2001), para além dos espetáculos tecnoculturológicos que ela apresenta, nos permite conhecer o movimento político dos sujeitos na configuração simbólica dessa cultura.

O domínio técnico, por si, não muda nem engendra outra sociedade. Esta perspectiva é determinista e reduz a compreensão sobre as transformações trazidas pela comunicação. Pensar as práticas comunicativas no âmbito de uma cultura das mídias é ir além de suas funções para administração do corpo social, abrindo espaços para percebê-la na ampliação de poucas falas humanas em detrimento da extensa maioria, pois a humanidade do outro tem também o direito de produzir suas próprias representações. É preciso criar condições para que elas tenham o direito de expressão.

3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: INTERPELAÇÕES MÚTUAS

Neste capítulo trazemos para o debate aspectos destacados da relação entre comunicação e educação, articulada no contexto do predomínio da cultura midiática que mencionamos anteriormente. Os autores que são mobilizados aqui discutem, de diferentes formas, interações entre comunicação, educação e práticas sociais. Assim, o contexto que apresentamos anteriormente perpassará o diálogo entre os campos da comunicação e da educação, ao considerarmos a forma cultural constituída pelos meios de comunicação e sua dimensão formadora na vida social. Nesse sentido, a escola é chamada a lidar não apenas com conhecimentos sobre aspectos operacionais ou técnicos dos meios de comunicação, mas, além disso, há o desafio de compreender a cultura midiática e sua penetrabilidade na vida social.

Ao discutir a importância da mídia na modernidade, John B. Thompson (1998) salienta a produção dos meios em larga escala, a facilidade, a acessibilidade e o envolvimento dos sujeitos em teias de significação abrangentes e de caráter global. Destaca a importância da circulação das formas simbólicas facilitada pelo meio técnico, assim como o fato de a simultaneidade não depender mais da localidade. A forma de experimentação da vida social se altera, permitindo encontros com dimensões da vida distantes no tempo e no espaço, porém simultânea aos acontecimentos.

Para Thompson (1998), essas transformações trazem a necessidade de se pensar a cultura midiática no complexo dessas relações. A penetração do jornal, rádio, cinema, televisão e, mais recentemente, da internet, são transformações fundamentais para que as instituições midiáticas e práticas derivadas delas se tornassem centrais em diferentes atividades da sociedade, desde as artes, passando pela economia, as ciências sociais e, claro, a educação. Em outras palavras, os meios de comunicação são caracterizados por seu enraizamento nas dinâmicas sociais, reconfigurando formas e ambientes culturais da sociedade contemporânea.

A seguir, serão destacadas dimensões significativas desse processo orientado por práticas comuns e pelo amplo compartilhamento de sentidos e valores no ambiente cultural configurado a partir do século XX. As relações entre comunicação e educação, evidenciadas no debate em que este trabalho se insere, são convocadas constantemente por essa realidade, criando demandas específicas para formação dos estudantes imersos em uma cultura orientada pela presença destacada dos meios de comunicação.

Ao tratar das relações entre os campos de comunicação e educação, José Luiz Braga e Regina Calazans (2001) mostram que, por sua dimensão formadora, o ângulo comunicacional faz prevalecer sua relevância não só na cultura, nas artes, nos negócios e na política, mas também na educação. Essa condição tem levado a comunicação a se distinguir como questão importante a ser equacionada em todas as atividades em que é necessária a interação social mais ampla. Assinala-se aí um forte incremento da cultura comunicacional, discutida no último capítulo, que envolve interesses que vão da produção científica aos demais campos profissionais.

3.1 A escola como lugar de disputa de significação

A escola pode desempenhar papéis diferentes na vida dos seus educandos. Embora possa ser tomada em distintas orientações, no percurso deste trabalho, faremos a escolha por algumas perspectivas críticas diante das desigualdades sociais que permeiam o campo da educação. Essas dimensões estão articuladas com a presença da cultura midiática e as construções de representações que ela propõe dos estudantes, principalmente daqueles que provêm das classes populares, talvez os mais afetados por elas.

Ao resgatar pontos importantes da pedagogia tradicional para, em seguida, propor uma pedagogia crítica não reprodutivista das relações de controle das classes populares, Demerval Saviani (2012) se insere nesse debate destacando a importância dos conteúdos na formação dos estudantes. O autor entende que eles são essenciais para que as classes oprimidas possam superar suas condições e dominarem os saberes que as classes opressoras detêm. Propõe fazer da educação um ato político, sem necessariamente fazer dela apenas uma prática política.

Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, parece-me fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. (SAVIANI, 2012, p. 56).

Por essa concepção, a escola das classes populares deve ser, primeiramente, lugar de socialização de conhecimento e instrumentalização desses grupos na defesa de seus interesses.

Em resumo, o autor aponta que a passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia escolanovista⁷ possibilitou a abertura de uma prática igualitária para uma política das diferenças no campo da educação. Se, na primeira opção, o eixo da educação estava nos conteúdos cognitivos, na pedagogia da Escola Nova se reivindicou a passagem deles para o aspecto psicológico, valorizando-se

[...] os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2012, p. 9).

A proposta dessa teoria em síntese não é aprender, conforme destaca o autor, mas aprender a aprender. Saviani a julga como uma proposta não exatamente democrática, pois ela justifica privilégios e fundamenta assimetrias. Na educação é possível criar condições para que o estudante se emancipe da ignorância, da falta de um tipo de cultura, promovendo novas formas de interação das pessoas com a sociedade. A estabilidade dessas crenças no início da era moderna não dependia mais da igreja ou do clero, mas de uma nova ordem fundada na razão e na ciência. Com isso, a escola passou a ter como desafio emancipar as pessoas e criar condições para que elas pudessem participar de uma nova ordem, embora nem sempre conseguisse cumprir esse papel.

Saviani (2012) propõe o desafio de atuar criticamente no intento da transformação da escola. Retoma os ensinamentos das teorias crítico-reprodutivistas sobre a natureza social e histórica, bem como o papel que ela desempenha no processo de produção capitalista, mas levanta a necessidade de articulação da escola com os interesses dos dominados. O autor sugere superar as ilusões que caracterizam as teorias não críticas e a impossibilidade de fazer da escola um lugar de resistência e de luta de classes, como preconizam as teorias crítico-reprodutivistas. Requer que o espaço escolar seja constantemente trabalhado para se opor ao rebaixamento e a

⁷ A pedagogia escolanovista foi um importante movimento no campo educacional que teve grande impulso na década de 1930. Ao defender a universalização da escola pública, laica e gratuita o movimento, que contou com a participação de importantes intelectuais, teve grande repercussão no debate educacional brasileiro. Os críticos dessa perspectiva apontam, principalmente, o caráter da espontaneidade das práticas pedagógicas, em detrimento dos conteúdos tradicionais.

discriminação da educação das classes populares. Em síntese, reivindica uma teoria crítica da educação para evitar que ela seja apropriada e articulada pelos interesses capitalistas.

Embora não seja decisiva, o autor entende que a escola pode influenciar mudanças na sociedade ainda que de forma secundária. Por isso, não deixa de ser um instrumento de disputa importante. Para uma pedagogia crítica, os métodos devem nascer a partir de uma relação entre educação e sociedade, sendo professores e alunos tomados como agentes sociais. A educação é entendida como uma forma de mediação nas práticas sociais, o que significa que ela não se justifica por si mesma. Na realidade, o que se pretende com uma pedagogia crítica é aproximar os conteúdos das práticas sociais. “[...] ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los a prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla.” (SAVIANI, 2012, p. 80).

O autor critica a escolha entre um caminho ou outro. Ele reitera a preocupação com a dissolução da educação na política, algo comum entre alguns educadores, que resulta no politicismo pedagógico; ao passo que a dissolução da política na educação, levada à prática por outros, implica em um pedagogismo político. Ao tomar como referência essas práticas, Saviani se coloca em favor de uma disputa pela hegemonia cultural desenvolvida por meio da construção de um projeto político educacional.

No trabalho de Saviani, encontra-se uma proposta histórico-crítica disposta a elucidar as contradições presentes na relação entre escola e educação na sociedade capitalista. Por meio delas, é possível trabalhar para que a escola seja um espaço aberto à democracia, facilitando a articulação com os movimentos concretos que buscam transformar a sociedade. Desse modo, para que a escola se torne esse espaço de reflexões críticas, de participação social, é preciso efetivar a nossa consciência crítica, para que ela não seja um local somente do repasse de conhecimento e desejos dos alunos, mas um espaço de troca dos saberes.

O projeto crítico de Saviani (2012), no entanto, não encontra correspondência em todo campo educacional. Predominam, ainda, escolas marcadas por um viés classista – acompanhado, também, de valores racistas, colonialistas e patriarcais –, que buscam na linguagem um meio necessário para viabilizar práticas educacionais. Nesse caso, a escola como instituição cumpre um papel que legitima a reprodução das desigualdades existentes na sociedade, podendo afirmar tipos de conhecimentos que sustentam essas relações.

Muniz Sodré (2012) mostra que nas ciências sociais, há um bom tempo, circulam expressões como “monoteísmo ideológico” ou “monismo”, que se referem a modos de conhecimento avessos a qualquer aprendizado que pretenda reconhecer algum tipo de pluralismo que confronte o saber e a cultura produzida nos países centrais. Essa prática é responsável por conter reflexões e formas de conhecimento que ocorrem fora das nações dominantes, negando saberes assujeitados, continuamente desqualificados, hierarquizados e ordenados conforme interesses de uma forma atual de colonialismo contemporâneo. Em geral, essas formas de conhecimento deslegitimadas são aquelas que não estão a serviço do capital. Não é por acaso que, conforme o autor destaca, organizações como o Banco Mundial se envolvem com temas educativos para definir ou propor diretrizes, arranjos entre formação e desenvolvimento tecnológico, buscando estabelecer uma ordem educacional global necessária aos povos de todo o planeta.

Para Boaventura de Sousa Santos (2007) experiências no campo da inovação democrática, na economia, no trato à diversidade cultural, nos direitos, na cidadania e, ainda, na validade de conhecimentos alternativos, têm ocorrido no confronto entre o Sul global e o Norte, com implicações importantes para novas relações com o conhecimento científico. O conhecimento produzido no Norte global é tomado como o único legítimo, tornando menos importantes experiências ou formas de validação científica que ocorrem fora desse contexto. O autor entende que há no mundo atual muitos conhecimentos e práticas que, por não serem legitimadas, são desperdiçadas em uma operação que ele denomina de “epistemicídio”, fruto de uma “racionalidade indolente” que predomina na contemporaneidade.

Em nossos países, quantos estudantes trabalham sobre a realidade de outros países? Nós trabalhamos sobre nossa realidade; eles fazem o trabalho global, e nós estamos de certa maneira localizados. É uma divisão de trabalho eficaz nas ciências sociais, porque depois as grandes organizações internacionais olham o mundo pelos olhos dos cientistas sociais do centro, do Norte. (SANTOS, 2007, p. 24).

O sociólogo discute a desigualdade e os mecanismos de legitimação do conhecimento, apontando para práticas que não são consideradas científicas e, portanto, válidas. Ao desconsiderar outras realidades e o que elas oferecem à própria ciência, Santos (2007) destaca que essa razão “preguiçosa” não se exercita suficientemente para absorver a inesgotável experiência que há no mundo. Diante de uma vasta possibilidade de saberes disponíveis, ao se

recusar o diálogo e ao se negar a autenticidade de certas realidades, afirma-se um desperdício que reduz as possibilidades de conhecimento e interação com elas.

Embora o autor reconheça a dificuldade de afirmar essas formas de conhecimento fora dos centros hegemônicos, pois há forte dependência de seus autores e de suas dinâmicas de reconhecimento, as produções concorrem, ainda que de forma incipiente, para descentrar práticas e saberes oriundos das sociedades do Norte. Não há uma racionalidade única capaz de dar conta da diversidade de dimensões possíveis de civilização. Assim, valores e representações predominantes têm seus propósitos reforçados tanto por instituições escolares, quanto, conforme será discutido no próximo capítulo, pelas instituições midiáticas monopolizadas.

Diante de realidade inóspitas, de desigualdades, desemprego e diminuição crescente nos investimentos sociais, Michael Apple (2017) entende que a educação deve ser instigada a pensar meios de superação dessa realidade. Embora considere os limites impostos à importância dos métodos democráticos de gestão pedagógica, alternativas às práticas neoliberais⁸ que têm o mercado como principal referência da escola são destacadas. No entendimento do autor, [...] as iniciativas do mercado neoliberal e a pressão neoconservadora para standardizar e impor uma cultura supostamente comum e estabelecer medidas de responsabilização redutivas podem ser danosas para a maioria das pessoas [...]” (APPLE, 2017, p. 19).

Uma escola democrática deve cultivar outros valores, estando aberta à multiplicidade de perspectivas e afetos orientados por visões de mundo progressistas. Nesse sentido, a escola pode e deve cumprir um papel que não seja apenas o de reproduzir as formas de dominação que atravessam a vida dos educandos. No contexto estadunidense, onde o autor se situa, o papel das escolas é salientado, por exemplo, nas lutas por reconhecimento⁹ das populações afrodescendentes. Vários movimentos importantes dessas lutas e formas de resistência nesse contexto são apontados como resultados de movimentos por justiça, criados ou estimulados no ambiente escolar. A escola é apontada aí como arena, lugar de disputa, onde se formam identidades, ecoam desigualdades e se manifestam outros conflitos sociais presentes sociedade.

Considerando que a educação não é uma atividade neutra e que nela há formas de dominação, exploração e subordinação que atravessam a vida dos estudantes, Apple (2017)

⁸ No capítulo 4 será discutido o conceito de neoliberalismo articulado às práticas educacionais.

⁹ O conceito de reconhecimento será retomado e desenvolvido no próximo capítulo. As lutas por reconhecimento também serão exploradas como uma das categorias nas quais emergem a crítica das representações dos meios de comunicação no ambiente escolar.

aponta para necessidade de superar estas relações, fazendo desse lugar também um espaço das lutas por redistribuição¹⁰ e reconhecimento. No contexto neoliberal, os desafios sobre diferentes formas de opressão é mediado pelo mercado no estímulo ao consumo e integração dos sujeitos na ordem capitalista de modo acrítico.

Afinal, não raramente, estereótipos comuns difundidos pela mídia podem reforçar a lógica desumanizante ou menos importante das minorias políticas, excluídas dos direitos plenos em várias partes do mundo. A elas são oferecidas diariamente um conjunto de imagens, capazes de sugerir ambientes confortáveis com representações e simplificações facilmente assimiláveis. Essa condição de acessibilidade e nivelamento dos produtos apresenta interfaces com processos de aprendizado que ocorrem nesse contexto por meio do consumo de vários materiais simbólicos.

A circulação desses produtos cumpre papel importante na formação política dos indivíduos a partir da apreensão cotidiana de informações e da atualização permanente em uma cultura que valoriza a atualidade e o consumo das últimas novidades. Além dessa experiência, outros valores são absorvidos com os meios cumprindo papel importante na assimilação cultural, propondo estímulos afetivos e emocionais na relação com seus discursos. Saberes derivados dessa produção são propostos no nível em que seja possível criar condições de recepção e entendimento de todos, processos que irão desaguar, inevitavelmente, no ambiente escolar.

Envolto na abrangência da cultura midiática, o ambiente escolar será permeado por relações que convocam conhecimento sobre essas práticas. A seguir serão tratadas questões advindas da comunicação e da educação, em um esforço que articula olhares e perspectivas de cada um desses campos para destacar modos pensar suas interações.

3.2 Interações entre mídia e escola

3.2.1 Olhares da comunicação

Colaborando com a concepção que instrui o olhar da pesquisa para importância da comunicação na formação da vida social sem, no entanto, tomá-la como uma abordagem midiocêntrica, Braga e Calazans (2001) argumentam que não são os meios, como invenções ou tecnologias, que direcionam os rumos da vida social, porém eles apontam metas e demandas,

¹⁰ No próximo capítulo, assim como a discussão sobre reconhecimento, esse tema será retomado e desenvolvido.

criadas pela própria sociedade, como responsáveis por conduzi-los. O que caracteriza uma interação contemporânea fortemente midiaticizada é a que ela dispõe de ampla acessibilidade e alcance, se dirigindo a um vasto número de interlocutores.

Portanto, os autores retomam a crítica de trabalhos que tratam os processos comunicacionais como se fossem estruturas de modelos conversacionais entre emissor e receptor, considerando-os insuficientes para abranger as transformações dadas pelo predomínio da cultura midiática no nosso tempo. Quando se reconhece as mediações tecnológicas e os vários aspectos que ela envolve, conforme vimos até aqui, destacamos que elas são formas centrais de interação social. Isso significa avultar a relevância delas sem colocar a mídia como estrutura determinante das relações sociais.

A importância dos meios, para Braga e Calazans (2001), estaria na abrangência e penetrabilidade que atravessa essas relações. Isso faz, conforme apontado no capítulo anterior, com que a perspectiva comunicacional passe a ser vista como relevante em todas as áreas, inclusive a educação, independente da ação das escolas. O fato de a comunicação ser percebida frequentemente apenas no campo da divulgação publicitária e da propaganda, por exemplo, significaria uma compreensão redutora do poder de inclusividade da cultura midiática na vida social. Braga e Calazans (2001) acrescentam que, embora esse seja um uso que também se faz da comunicação, a publicidade não é a principal forma de relação social atravessada pela mídia.

Pensar a articulação do campo educacional com a mídia é chamar atenção para um espaço cuja função de planejar, organizar e fornecer aprendizagem tem suas práticas atravessadas por ela. É importante ressaltar, como observam Braga e Calazans (2001), que a partilha de experiências difusas dos meios de comunicação estará, de uma forma ou de outra, em intercessão com as aprendizagens escolares e ambas as práticas estarão sujeitas às demandas sociais historicamente formuladas e requeridas por esses lugares. A escola age fortemente pressionada pela sociedade, pois seus projetos, metas e resultados são invariavelmente tensionados por demandas dirigidas a ela. Essas tensões colaboram com seu planejamento tanto no presente quanto no futuro, pois ela deve esboçar e preparar a atuação de gerações futuras num horizonte a ser antevisto. Para isso, ela precisa selecionar, no vasto universo cultural, conteúdos que serão organizados visando à formação dos educandos.

A cultura aparece assim como um “repertório” do qual se extrai o que interessa ao ensino. Por outro lado, a cultura é também “o princípio dinâmico, o impulso, o esquema

gerador das escolhas do ensino”. Ocorrem, portanto, seleções “na cultura” e seleções “da cultura”. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.52).

Essa dinâmica coloca a escola a mover-se em articulação com as demandas de diversos agentes sociais que solicitam seu papel e desempenho. Braga e Calazans (2001) entendem que o conhecimento produzido no ambiente escolar é marcado pela formalização e sistematização de conteúdos e que essa organização é abalada pelas experiências educativas moduladas pelos meios de comunicação, que se dão de forma mais difusa, sem que todas as relações de nexos estejam claramente evidenciadas. Essa aprendizagem proveniente da relação com os produtos midiáticos se dá, portanto, de forma nem sempre ordenada coerentemente. A ampliação do conceito de formação e também de lugares que concorrem com o papel antes destinado apenas às instituições escolares fazem a estabilização da escola ser mais tênue e sujeita a implicações de uma cultura impulsionada por um sentido de transformação permanente.

O pleito por uma educação crítica dos meios de comunicação e sua evidente incursão na vida social é, então, uma questão que tem pautado a atuação de educadores cujas práticas estão atravessadas pela irrupção de efeitos mediatizadores. Desafia-se a escola a buscar uma leitura crítica dos meios de comunicação para orientar seus usos e consumos. Essa prática traz um debate no qual várias intenções e possibilidades são confrontadas. Resoluções que resultam na proposição de criar disciplinas para orientar a relação dos estudantes com a mídia são insuficientes para tratar a questão. Certamente esse debate deve incluir vantagens e desarranjos dessas iniciativas, porém, este trabalho propõe um movimento diverso. Ao reunir contribuições acadêmicas de um periódico *Qualis* a essa discussão, pretende ordená-las e dispor questões em função dessa problematização.

No Brasil, a função educativa dos meios é reiterada, até mesmo, pela Constituição Federal de 1988 que define em seu artigo 221, os princípios que norteiam essa finalidade:

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: I – preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; II – promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação; III – regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; IV – respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

Ao reconhecer essa dimensão no texto constitucional, os legisladores brasileiros pretendem estimular, por meio da produção midiática, a difusão cultural nacional e regional, além

de experiências de aprendizado e apreensão de valores importantes para o projeto de nação brasileira. A percepção sobre o potencial formador dos meios de comunicação esteve presente desde o início das primeiras investigações sobre a articulação entre eles e a vida social.

A pretensão de utilizar a comunicação em um viés formativo e persuasivo da população, como se destacou anteriormente, assinalou os estudos iniciais sobre os efeitos da comunicação de massa, principalmente nos Estados Unidos. Com investimentos significativos em pesquisas de orientação funcionalista, várias investigações sobre hábitos de consumo e reações da população aos apelos midiáticos foram desenvolvidas, conforme foi assinalado no capítulo 2. As teorias de inspiração administrativa, trabalhadas nesse país, estiveram orientadas para descobrir os efeitos que os meios poderiam alcançar. (WOLF, 1995). Na década de 1930 houve avultada valorização das características tecnológicas deles, enfatizando-se o papel da mídia como agente determinante e até sujeito da ação social.

Estudos posteriores confrontaram essa perspectiva, mostrando o desempenho interpretativo dos usuários da mídia em diferentes processos de mediação. Mesmo se reconhecendo o papel ativo dos sujeitos nessa interação, a importância da mídia na formação da opinião pública e na vida social não foi atenuada. Na década de 1940, as pesquisas no campo da comunicação passaram a se ocupar dos fatores de influência social que contribuíam para que mídia produzisse efeitos sociais desejados. Nesses estudos, outros espaços de interação social, como a família e a escola, foram apontados como referências importantes para formação da opinião e atitude dos sujeitos. Já nesse período, essas instituições se mostravam permeáveis à influência dos meios, mas também aptas a influenciá-los, em uma abordagem relacional de mútua determinação entre eles.

3.2.2 Olhares da educação

Relações entre os domínios da comunicação e da educação também foram aprofundadas na proposta do educador Paulo Freire (1977), quando ele analisa o problema da comunicação entre o agrônomo e o camponês na nova sociedade agrária que se criava no Chile no fim da década de 1960, na obra *Extensão ou Comunicação?*. Para Freire, a relação entre técnico/agrônomo e camponês se assemelha a de um professor e educando que, de um modo geral, deve ser comunicativa e dialógica, buscando se aproximar da realidade histórica dos sujeitos com os quais se pretende estabelecer uma prática pedagógica.

A discussão elaborada por Freire parte, inclusive, da crítica da ideia de “extensão”, cuja perspectiva seria estender o conhecimento dos técnicos aos camponeses. A ação educativa como extensão é rejeitada pelo autor, pois, em última instância, pressupõe modos de convencer as populações rurais a aceitar, somente, as possibilidades técnicas e vantagens trazidas pelo saber especializado, sem reconhecer a necessidade de um diálogo entre a forma de conhecimento do agrônomo e a do camponês.

Ao desafiar a lógica persuasiva da ação educativa, Freire opõe dois sentidos da comunicação no contexto educativo: o de propaganda em contraposição ao de um processo de aprendizagem fundado em outras bases de relacionamento.

Persuadir implica, no fundo, num sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e num objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Neste caso, o sujeito é o extensionista; o objeto, os camponeses. Objetos de uma persuasão que os fará ainda mais objetos da propaganda. (FREIRE, 1977, p. 24).

O autor discute, então, o equívoco gnosiológico da extensão como prática educativa, mostrando que com ela ocorre, fundamentalmente, a domesticação, o que contrasta com o propósito de educar encorajando o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Entende que o conhecimento exige a presença curiosa do sujeito no mundo, disposto e em condições de exercer uma atitude crítica e reflexiva. Para isso, Freire (1977) defende que educação deva recusar a noção de transferência do saber, que aparta o sujeito *cognoscente* de um objeto (outro sujeito) *cognoscível*, a ser discursivamente definido. É necessária, portanto, outra acepção da comunicação, apartada dessa visada transmissiva e propagandística, nos processos de construção dos saberes escolares.

As mudanças tecnológicas do último século afetaram de maneira significativa a vida cultural das sociedades. Nesse processo, a educação também se ampliou muito além do espaço que abrange o sistema educacional, extrapolando lugares de aplicação das políticas socioeducativas. Se um dos objetivos da educação é inserir os indivíduos em uma cultura, a escola terá papel socializante em sintonia com regulações e pressões que influenciam esse ambiente em relações internas e externas a ele.

Ao considerar que a abrangência dos meios de comunicação altera espaços de convivência e cultura na vida social, é de se esperar que essa condição de abarcamento cubra também o espaço escolar de diferentes modos. A sociedade atual é caracterizada por se envolver em

diversas situações mediadas pela cultura e pelos meios de comunicação, assim como os aparatos técnicos que disponibilizam formas de entretenimento e informação. Essas condições permeiam a interatividade social, criando desafios no campo da educação de preparar indivíduos para agir na vida social, considerando esses processos.

Isso requer, portanto, que o próprio sistema educacional seja solicitado a preparar a sociedade para viver e enfrentar problemas decorrentes dessa realidade. É natural, como já defendido neste trabalho, que os processos articulados no interior da escola sofram a concorrência das formas culturais desenvolvidas nas instituições midiáticas, contribuindo, assim, para criar demandas que remodelam práticas educacionais. Essas referências simbólicas do mundo são construídas em circuitos que opõem interesses e projetos de afirmação culturais. Não apenas os modelos locais ou nacionais serão objetos da atenção e da constituição identitária dos educandos. Há um cenário de articulação mundial de culturas e influências que incidem sobre o ambiente escolar, estimulando o imaginário dos estudantes e desafiando o trabalho dos educadores.

Esse é o desafio trazido pela noção de “comunicação” em Paulo Freire. Afinal, nas práticas escolares a contradição indicada entre a noção de extensão do saber e comunicação como lugar comum de onde parte a interlocução entre educadores e educandos ainda persiste.

3.3 Uso da mídia como recurso pedagógico

Os desafios que emergem na confrontação entre os campos da comunicação e da educação traçados, até o momento, por este trabalho, nos levam a refletir sobre as diferentes formas concretas de interpenetração dos meios no ambiente escolar, para além da inserção dos educandos em uma cultura midiática globalizada. O uso das mídias como recurso pedagógico talvez configure uma das apropriações mais explícitas nesse sentido.

Em uma concepção menos restrita de alfabetização, é possível encarar que a linguagem em suas diversas formas deve ser acionada como componente da formação crítica dos educandos. A penetração da televisão na América Latina, por exemplo, fez dela um importante instrumento cultural a desafiar os limites e possibilidades de seu papel educativo. Por isso, alguns estudos que preconizam a colaboração entre mídia e educação pensam, sobretudo, o papel da televisão. Por esta visada é possível perceber uma relação complementar entre um campo e outro em benefício da formação dos educandos, conforme destaca Maria Clara di Pierro (1995), “uma das

possibilidades de cooperação entre a TV e a escola é a elaboração de uma programação (de filmes e documentários, por exemplo) conectada com o currículo escolar e atenta ao seu calendário de efemérides (marcos históricos e datas comemorativas)”. (DI PIERRO, 1995, p. 41). A autora entende que há formas de abordagem e recursos de linguagem, próprios do ambiente televisivo, que podem contribuir efetivamente com a ação dos educadores e o aprendizado.

Ao discutir a escola como lugar de inclusão tecnológica, Guilherme Orozco Gómez (2006) problematiza experiências em que a escola tenta seguir autônoma em relação a esses recursos, sem se contagiar pelo que ocorre na sociedade. O apelo de Gómez é para que a escola se apresente aos desafios colocados para ela, considerando as possibilidades trazidas com as tecnologias da comunicação.

Não se trata de modernizar a escola introduzindo computadores em suas práticas educativas – eu creio que esta é uma perspectiva errada. O que eu proponho é que a escola participe e incorpore novos fenômenos epistemológicos implicados nos novos meios de comunicação. O uso das novas tecnologias é um fenômeno cultural distinto que a escola tem de entender e incorporar para que continue sendo uma instituição social relevante na sociedade. (GÓMEZ, 2006, p. 375).

O que se advoga por meio dessa posição é que há novas formas de conhecimento geradas na cultura midiática que devem ser compreendidas no ambiente escolar. Esse conhecimento abrange tanto as formas concretas e operacionais de produção, quanto às estruturas que condicionam as representações e edições da realidade.

3.3.1 Experiências antecedentes: cinema e educação no Brasil

A utilização do cinema como recurso pedagógico também teve importância destacada no contexto brasileiro. Mesmo sem contar com o verdadeiro arsenal tecnológico à disposição dos educadores, o cinema educativo foi pensado como prática auxiliar de experiências pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930. Ao tratar desse tema a partir de vários autores que trabalharam na interface entre cinema e educação nesse período, Eduardo Morettin (1995) mostra que havia muito receio sobre o papel comercial da sétima arte. O cinema, inicialmente visto como ameaça, deveria ser contido, pois, na opinião de autoridades governamentais, eclesíásticas e até entre

alguns intelectuais e educadores, como Lourenço Filho¹¹, poderia contribuir para fortalecer valores desviantes.

Nesse debate, Lourenço Filho chega responsabilizar o cinema por inspirar organizações criminosas de jovens e adolescentes. “O cinema identificado com o mal é o ‘cine-drama’. Este tipo de cinema corresponderia a uma fase, presente desde sua criação, que seria substituída pelo cinema educativo.” (MORETTIN, 1995, p. 14). O autor descreve as apreensões diante de expectativas temerárias com a produção nacional. A campanha por um cinema de qualidade, capaz de auxiliar a ação dos educadores, foi empreendida como uma solução ao perigo que a representação na tela significava. Já que a influência do cinema era admitida como inevitável, era necessário incorporá-lo sem que predominassem más condutas morais. Para os educadores que se alinharam no rumo destas visões “[...] as pessoas deveriam ter uma relação com o filme marcada pelo raciocínio frio e abstrato e não pelo sentimento”. (MORETTIN, 1995, p. 16). A iniciativa que demandou o trabalho de um grupo de intelectuais envolveu o governo e a igreja católica que se colocaram como porta-vozes dos valores da nação e do interesse social.

No dia 3 de janeiro de 1933, o Convênio Cinematográfico foi aberto com um discurso de Roquete Pinto. Nele, o presidente da Comissão de Censura Cinematográfica, após um breve relatório dos trabalhos já realizados, aponta para uma nova função, tida por prioritária e muito citada nos anos posteriores, do cinema e do rádio: a de serem “escolas dos que não tem escolas”, pois eles “vão aos que não sabem ler”, constituindo-se, por vezes, no único meio de transmissão da arte, da ciência e da técnica. (MORETTIN, 1995, p. 16).

Morettin destaca, ainda, a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) em 1936, um movimento de educadores e intelectuais que contou com a articulação de Roquete Pinto junto às autoridades. Humberto Mauro, importante cineasta mineiro, ocuparia a direção técnica do instituto. O INCE representou um importante reconhecimento do papel do cinema na formação e na cultura brasileira. As aspirações do instituto resultaram em uma síntese do que esse pensamento buscou consolidar, promovendo a articulação do audiovisual às práticas educativas, conforme se pode observar no texto da *Brasiliana*, uma publicação da Fiocruz, que tratou desse importante momento da vida cultural brasileira.

¹¹ Lourenço Filho foi o primeiro diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (Inep), inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia. (MEC, 2020). Lourenço Filho ocupou, ainda, o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo (MORETTIN, 1995).

Em 1936, com o apoio do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900-1985), e a aprovação de Getúlio Vargas, foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince). Seu principal inspirador e primeiro diretor foi o cientista, antropólogo e professor *Roquette-Pinto* (1884-1954). A ideia era promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino e servir-se dele como um instrumento voltado para a educação popular. (BRASILIANA, 2020).

O INCE não estava restrito à produção. Ocupava-se também da articulação e difusão de informações sobre acervos educativos disponíveis. Trabalhava até com informações sobre logística, condições de reprodução em escolas, intercâmbio internacional com atividades afins, além de manter uma revista que reunia um conjunto de informações sobre esta prática, disponibilizando informações.

Já sob o Governo Vargas e, com a criação do Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), em 1934, precedido pelo Departamento Oficial de Propaganda, em 1931, Morettin descreve que as atribuições da censura ao cinema saíram do Ministério da Educação e passaram para o Ministério da Justiça. A centralização de toda comunicação do governo no Estado Novo, por meio do Departamento Nacional de Propaganda, convertido em dezembro de 1939 em Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), consolidou o controle oficial sobre a produção cinematográfica. Nesse contexto, o INCE vai perdendo sua força, pois suas produções passaram a se confrontar com atribuições tidas como próprias do DIP, subordinado diretamente ao presidente da ditadura do Estado Novo.

A produção do INCE, ainda assim, não é isenta de crítica. Ao ressaltar o média metragem *Os Bandeirantes*, Morettin traz o debate sobre a visão positivista da história ali narrada e o papel civilizador atribuído aos europeus, destacando-se a construção mítica de figuras como José de Anchieta, Antônio Raposo Tavares e Fernão Dias Pais, tratados como heróis desinteressados. “Neste filme, que se pretende ‘objetivo’ e ‘científico’, a escravização e o genocídio do índio são simplesmente omitidos, afora idealizar a relação entre o colonizador e o colonizado, destacando como qualidades positivas a submissão e a obediência ao branco.” (MORETTIN, 1995, p. 18).

Ao trazer essas questões, o autor entende que o uso do cinema educativo ou outro produzido e utilizado na escola deve trazer as circunstâncias de sua produção, os interesses, os modelos subjacentes à obra e, sobretudo, a crítica delas a luz da realidade em que vivemos.

3.3.2 Apropriações de recursos contemporâneos

Em outra experiência de uso dos meios como recurso pedagógico se destacam os *games*. O desenvolvimento integrado com outros produtos de entretenimento da indústria cultural faz os *games* se destacarem na ocupação do tempo dos jovens. Conforme Fabiano Andrade Curi (2006), embora isso ocorra, eles não têm a mesma projeção de outros meios nos estudos que pensam a articulação dos produtos midiáticos com a educação. O autor ressenete-se do tratamento dado aos *games*, que assim como a televisão, são vistos como objetos menores por muitos educadores.

Ao identificar a pujança desta indústria, Curi (2006) indaga os estereótipos que cercam os jogos amplamente difundidos e admitidos no consumo cultural da juventude e propõe novas formas de considerá-los no ambiente pedagógico. Em seu trabalho, Curi propõe “[...] a desmistificação dos jogos como vazios de sentido ou de entretenimento sem valor cultural, que se opõe ao conhecimento”. (CURI, 2006, p. 193). Não considerar essas condições afasta o educador do universo dos educandos, tornando a distância mais um obstáculo na apropriação e uso crítico desses produtos.

Nos últimos anos, a linguagem que já se manifesta há um século por meio do rádio e do cinema, e há décadas na televisão, segue permeada por inovações tecnológicas e formatos que não cessam de aparecer na internet, agora também integradas aos *games*. A produção povoa diferentes espaços, ampliando as opções de consumo de entretenimento na indústria cultural. A mesma temática explorada no cinema pode percorrer vários circuitos, alimentando a diversidade de opções de usos e consumo da cultura. Reconhecer o convívio dos jovens com esse meio e, ao mesmo tempo, pensar novas demandas para escola nesse contexto, é o que nos propõe Adilson Citelli (2006):

Os deslocamentos e crescentes processos de integração entre os media – como a televisão, a internet e os jogos eletrônicos, o rádio – acentuam e intensificam as migrações do conhecimento e da informação, facultando aos jovens vivenciar experiências de linguagens que não se bastam, tampouco se confinam à tradição verbal. (CITELLI, 2006, p.7).

No entendimento do autor, em sintonia com o que está sendo discutido pela tese, a escola está atravessada por essas relações de aprendizagens que atuam como forma de educação informal na vida dos estudantes. Não somente os recursos tecnológicos, mas também os valores e as formas culturais constituem mediações importantes do conhecimento e das relações que se constroem na vida social. Não obstante, Citelli (2007) reserva à escola papel fundamental para

que o estudante possa desenvolver uma consciência crítica sobre esse processo. Para ele, a escola, por seguir uma temporalidade diferente dos meios de comunicação – aderentes à atualidade, ao urgente e imediato –, poderá ser vista como lugar mais confiável para problematizar e sistematizar conhecimentos e experiências contidas nas céleres práticas dos meios de comunicação. Encarar esta realidade requer disposição para diálogos em diferentes formas de linguagem, incluindo aí múltiplos formatos dos meios de comunicação. Segundo Citelli (2007), demanda-se, ainda, reconsiderar o conceito de leitura.

Em alerta preliminar, Paulo Freire ensina-nos que ler, antes mesmo de representar o domínio de um sistema de codificação baseado, por exemplo, na palavra, implica um ato de reconhecimento do nosso estar no mundo, motivo pelo qual é pelo aparelho perceptivo, pela sensibilidade, que identificamos coisas e situações, compreendendo significados: os olhos que veem, o corpo tocado pelo vento, os cheiros emanados dos frutos e da terra molhada pela chuva. Essa quase revelação permitida pelo *sensorium* – porta de entrada no universo dos sentidos – ancora a conhecida assertiva do citado autor da *Pedagogia do oprimido*: lemos primeiro o mundo e depois a palavra. (CITELLI, 2007, p. 9).

O professor Citelli e outros autores ponderam sobre a necessidade de a escola trabalhar com a alfabetização midiática a partir de várias situações em que as práticas educativas são confrontadas não somente a pensar, mas também a produzir e se referenciar nos materiais midiáticos como insumos para o aprendizado. Na síntese proposta pelo autor, a mídia não deve ser temida no espaço escolar. Também não deve ser tomada como a narrativa predominante, sem que sejam confrontados outros sentidos e discursos sobre o mundo.

3.3.3 A publicidade nas escolas

No atravessamento da escola pela mídia, pode-se acrescentar, ainda, a presença da publicidade nos livros didáticos do ensino médio, conforme abordam Maria Aparecida Baccega e Denise de Oliveira Freire (2007). As autoras mostram a utilização dos livros mais usados, antes de 2004 no ensino médio, apresentando-os em oito categorias, entre as quais destacamos: a linguagem verbal, a exemplificação, o público-alvo, a persuasão e objetivo da peça e a sugestão ao professor. Nesse conjunto, se percebe a preocupação com a confluência entre as linguagens verbais e as não verbais e a publicidade como recurso didático. Ela aparece em exemplos que orientam as explicações, como estímulo à identificação por parte dos estudantes sobre a quem o

discurso se dirige e, ainda, como meio de orientar o trabalho do professor, potencializando os recursos comunicativos do mundo da propaganda.

Ao pesquisar a relação entre editores, autores e escolha do formato, percebeu-se que a “[...] justificativa dada por autores e editoras para utilização dos anúncios publicitários nos livros didáticos é a de aproximar a educação formal do cotidiano dos adolescentes, porém as peças presentes nos livros analisados nem sempre se revelam para a faixa etária dos alunos”. (BACCEGA; FREIRE, 2007, p. 85). As autoras criticam as escolhas dos livros didáticos, contestando a justificativa de que eles estariam próximos da experiência dos educandos. Destacam que a riqueza do uso da publicidade está na exploração de seu potencial crítico, capaz de propor questionamentos sobre o papel da mídia entre os educandos.

O contexto em que a publicidade nos livros didáticos foi amplamente discutida nos anos do governo Fernando Henrique Cardoso foi recuperado por Baccega e Freire (2007), mostrando a polêmica na época em que as indicações deles no ensino médio ainda não passavam pelo crivo do MEC. Na oportunidade, as autoras mostram que o então ministro, Paulo Renato, se posicionou, rechaçando qualquer acordo com a prática de publicidade mercadológica nos livros didáticos.

Em parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CEB n.15 /2000 elaborado pelo relator, o então conselheiro, Carlos Roberto Jamil Cury (2000), e homologado pelo Ministro da Educação, afirma-se que o livro didático é instrumento necessário para “[...] demonstrar a aplicação de uma teoria e aproximar-se da realidade. Por outro lado, a publicidade implica ‘vendedores’ que, na busca intencional de persuadir e conquistar virtuais ‘compradores’, oferecem atrativamente um bem material ou simbólico”. (CURY, 2000, p.1). Ao indicar diferentes finalidades entre o livro e a publicidade, Cury reconhecerá que ela faz parte do universo dos estudantes e, portanto, só poderia ser utilizada de modo que esta realidade fosse problematizada no livro didático em evidente compromisso com o processo educativo.

O parecer dele atenta-se ainda para o fato de que os objetivos da publicidade nem sempre se voltam para uma leitura crítica da realidade, embora reconheça que a significação proposta por ela não seja fechada, cabendo várias reinterpretações. “A escola, ao se apoderar da publicidade comercial, eventualmente presente em livros didáticos, de seus mecanismos e tecnologias, pode tornar-se lugar de uma leitura diferenciada, propiciando discernimento, contextualização, análise de níveis e crítica de valores.” (CURY, 2000, p. 10). O relator recomenda que o edital de seleção do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) estabeleça critérios que evitem qualquer tipo de discriminação e recuse as imagens voltadas exclusivamente para finalidades comerciais.

Na análise de Bacegga e Freire (2007), as autoras concluem que o acesso ao conhecimento do mundo contemporâneo ocorre por diversas mediações e a mídia está entre as formas privilegiadas de significação dessa realidade. Portanto, em consonância com preocupações apresentadas por Cury, elas entendem que, sob condições que busquem uma assimilação crítica desses conteúdos, é possível trabalhar com a publicidade nos livros didáticos.

O diálogo aluno/professor, que tem como eixo as questões da mídia, sejam as tradicionais ou as novíssimas, é urgente, necessário e indispensável à formação da consciência do aluno, das mediações existentes entre ele e a realidade, e que são construídas sobretudo pela mídia. Este é um dos caminhos para que nossos jovens alcancem a recepção crítica. (BACCEGA; FREIRE, 2007, p.90).

Por essa perspectiva, acentua-se a crítica mais pelo modo de apropriação que o livro faz da publicidade do que pelo uso desse recurso ou de uma reportagem em suas páginas. As autoras entendem que a oportunidade de uso do recurso deveria ser explorada além da finalidade de se explicar as regras gramaticais. Propõem que seja considerada a importância da “[...] mídia propriamente dita e o papel da publicidade na construção de significados”. (BACCEGA; FREIRE, 2007, p. 91).

Localiza-se assim, não apenas a pertinência do uso pedagógico desse recurso, mas a importância dele na formação e na interpretação crítica que o aluno pode desenvolver sobre o papel dos meios na construção dessa realidade. O reconhecimento sobre as interpenetrações dos campos da comunicação e educação, no entanto, não se desenvolve num debate sem conflitos. Modelos que buscam afirmar a centralidade de objetos de um campo ou outro são colocados em questão, trazendo importantes demandas que desafiam o conhecimento sobre estas relações. No próximo tópico serão abordados alguns conflitos que advêm das escolhas prevalentes entre o livro e os recursos midiáticos.

3.4 Tensões entre as linguagens do livro e da mídia

Para além das diversidades culturais e étnicas, tão caras aos projetos emancipatórios, é preciso reconhecer também a diversidade cultural que interpenetra diversas épocas, fazendo coexistir no presente a oralidade, a cultura letrada, obrigadas a conviver embricadamente com as culturas do audiovisual e do digital. Existem, logo, diversos espaços discursivos em que diferentes representações estão em disputa. Elas também podem ser trabalhadas como estímulo

de sensibilidades e pensamento em variadas formas. Para Jesús Martín-Barbero (2014), há, no nosso tempo, dois descentramentos antes intocados que estão sendo alterados: os livros e a escola. Não que eles estejam sendo substituídos, mas sofrem concorrência em sua centralidade ordenadora dos saberes, baseada na linearidade e sequencialidade em relação com outras formas mediadoras de conhecimento.

Reivindicar a existência da cultura oral ou da videocultura não significa de modo algum desconhecer a vigência conservada pela cultura letrada, mas tão somente começar a desmontar sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome em nossa contemporaneidade. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 91).

Ao lado da cultura letrada, há outros dispositivos de percepção mediados por aparatos sociotécnicos, como foram inicialmente a televisão e o cinema e, mais recentemente, aparelhos como computador, *smartphones* e as decorrentes modificações culturais que a utilização desses dispositivos apresenta.

Diante da ampliação das dinâmicas de circulação de culturas e saberes, afirma-se, por vezes, que se edificou uma “sociedade do conhecimento”, embora esse ainda seja termo contestado.¹² Sodré (2012) entende que a expressão, muitas vezes utilizada refinadamente como sociedade da informação, é mais um *slogan* publicitário que um conceito, na medida em que reduz diversas formas de conhecer do tempo presente. “Assim como se teve a ‘Era do Telégrafo’, a ‘Era do Telefone’, a ‘Era do Rádio’, a ‘Era da Televisão’, tem-se hoje, desde a década de 1990, a ‘Era do Computador’, celebrada por pesquisadores e pensadores sociais.” (SODRÉ, 2012, p.30).

Ou seja, é o contexto tecnológico que marca certo aparecimento de mitologias em torno das tecnologias, assombrando o passado para fazer um corte que pretende reordenar o mundo a partir delas. Ressalta-se que não é a primeira vez que a humanidade reagiu admirada diante das promessas engendradas pelas inovações de um tempo. O próprio conceito de modernidade, em várias de suas vertentes, diz respeito a um contexto de mudanças permanentes que se sucedem na constante promessa de atualidade em detrimento do passado e da tradição.

¹² A sociedade “do conhecimento” ou “da informação” é tomada como um modo de organização da vida social em que o peso da informação e do conhecimento são decisivos para se produzir riquezas e prosperidade. Essa interpretação da forma social considera que a inclusão dos sujeitos nesse mundo passa pela condição de utilização da informação e das tecnologias presentes no cotidiano.

Na contracorrente das expectativas desenvolvidas por posicionamentos celebratórios das inovações tecnológicas, o livro, elemento central da formação escolar, segue como mediador privilegiado do conhecimento nesse âmbito. No entanto, ele será inevitavelmente confrontado com outras formas comunicativas, que coexistem e se afetam. A utilização dos livros está associada a outros meios, como, por exemplo, o jornal e produtos audiovisuais abertos a discussões de temas e atualidades no espaço escolar.

Há, sem dúvida, uma ampliação de práticas que são mediadas pelos meios de comunicação e, portanto, elas têm sido objeto de investigação e reflexão de pesquisadores. A articulação entre domínios comunicativos e educativos propiciou apropriações, por vezes conflitivas, dessas experiências, trazendo desafios com mútuas interpelações entre os campos. Considerando a abrangência dos meios de comunicação, seus produtos apontam para realidades e interpretações que convocam a sociedade e, portanto, os sujeitos inscritos no ambiente escolar, de um modo permanente.

Em síntese, a quantidade e a qualidade das aprendizagens que podem ser obtidas na interação com a mídia dependem certamente dos produtos aí em circulação; dos estímulos inerentes às linguagens midiáticas ativadas; das dimensões da aprendizagem; mas também da prontidão e envolvimento do usuário – determinadas por sua formação e suas experiências de vida. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 106).

Na relação com a mídia, os indivíduos estão constantemente confrontando saberes apreendidos com solicitações e problematizações provenientes desse lugar. Tudo isso é relacionado com experiências vividas em outros espaços e práticas, portanto, proporcionando sínteses e aprendizados cotidianamente. No entanto, nem sempre essas formas interagentes com a mídia são legitimadas pela escola, sobretudo aquelas cuja ênfase não está nas formas de saber consagradas pelo hábito de leitura, porém centradas em meios digitais.

Diferentemente das práticas escolares, as formas de conhecimento propostas pelos meios de comunicação raramente são fundamentadas por relações antecedentes e consequentes. Os produtos em geral devem se bastar em si mesmos com todas as explicações e concatenações necessárias para fruição do consumidor espectador. Nesse processo, então, livros e leituras concorrem com outras linguagens que se oferecem à curiosidade infanto-juvenil. Esse fato tem estimulado a crítica às formas de mediações culturais dominantes, ao mesmo tempo em que se lamenta a perda da centralidade da literatura na cultura moderna.

Para Martín-Barbero (2014), nem o cinema, o livro, ou qualquer outro meio podem assumir, sozinhos, o lugar de objeto preferencial para mediar relações entre pessoas visando o aprendizado. A cultura, segundo o autor, tem a ver com o modo como as coisas são observadas, com o olhar que se dirige a elas, e menos com o modo como a aparência dela é exposta no mundo. Essas relações podem estar em diferentes suportes, ou mesmo, se desqualificar em qualquer um deles. O uso que se faz dessas linguagens é o mais importante. Ao debater o papel da televisão, por exemplo, Raymond Williams (2016) mostra que esse meio, além de ser um lugar de representação proeminente dessa cultura na década de 1970, não é bom ou mau em si mesmo. Assim como o cinema, ela depende das possibilidades e das condições de uso a que está sujeita. Não por acaso, Martín-Barbero (2014) critica estudos de recepção orientados por dissecar o efeito malévolos da televisão. Ao se empenhar em corrigir o mau hábito e o olhar dos adolescentes sobre a tevê, falharam em compreender a relação entre eles e o meio sociotécnico.

O que importa, na realidade, é a dimensão social da linguagem. Esse é um aspecto central explorado anteriormente em outros estudos no campo da linguagem. No trabalho de Mikhail Bakhtin (1997), por exemplo, ele aponta o vínculo entre a fala e as estruturas sociais. A linguagem é vista por ele como um sistema e um meio de trocas simbólicas, através da qual as primeiras capacidades inatas do ser humano de aprender e se comunicar são desenvolvidas. Por meio dela, é possível expressar a cultura em formas inteligíveis e compartilháveis. O filósofo russo entende que as palavras têm sentidos moventes, dependentes da utilização dos sujeitos, embora as classes dominantes busquem fixar suas impressões e descrições do mundo na cultura.

O autor defende que a linguagem não é superestrutura. Entende, ao contrário disso, que ela está em constante interação com as estruturas da vida social, sendo determinada pela ideologia, assim como a atividade mental. Essas condições seguem imprescindíveis na análise das formas e usos de linguagem, independentemente de sua materialidade. Tanto no livro quanto nos meios audiovisuais ou digitais, é possível pensar sobre o sentido e comprometimento delas com a realidade que envolve a vida da grande maioria dos educandos.

Estruturas dominantes que se fazem presentes também no campo da educação conferem à linguagem papel destacado. Diferentes linguagens utilizadas nesses processos não devem ser pensadas como se fossem neutras. Para utilizá-las criticamente, Freire (1983) propõe desmontar mecanismos que obrigam o sujeito a dizer o mundo com a linguagem dominante, enfrentando o desafio de falar o mundo por si mesmo. A linguagem ressignificada permite ao indivíduo se

inserir, autonomamente, com seus propósitos, no sistema social, criando um horizonte de reciprocidade por meio de representações compartilhadas. Afinal,

falar não é somente se servir de uma língua, mas pôr um mundo em comum, fazê-lo lugar de encontro. A linguagem é a instância em que emergem mundo e homem (sic) ao mesmo tempo. E aprender a falar é aprender a dizer o mundo, a dizê-lo com os outros, a partir da experiência de habitante da terra, uma experiência acumulada através dos séculos. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30).

Com Freire, percebe-se que o analfabeto é o ser impedido de dizer a sua palavra, a expressão distinguida e endereçada à escuta e reconhecimento no mundo. Daí, não há palavra sem encorajamento de dizer, assim como não haverá educação como direito se não houver possibilidades de acesso à crítica das representações comumente partilhadas, nas diversas linguagens, e se os sujeitos relatados estiverem impossibilitados de se reconhecer e dizer suas próprias palavras. Dessa forma, confrontar representações – que, no nosso tempo, se manifestam em diferentes formas e meios comunicativos – em que esses sujeitos não são descritos por si é, antes de tudo, habilitá-los a se inserir no combate por domínios concorrenciais de discursos.

Essas condições, no entanto, não serão dadas apenas pelo desenvolvimento de um olhar crítico dessas relações. Martín-Barbero acrescenta, ainda, que a crítica indispensável aos meios só será possível quando a escola desenvolver uma mudança capaz de absorver seus dispositivos em sua cultura. Recomenda reconhecer as ciências e tecnologias como dispositivos, como estratégias e não instrumentos de conhecimento. Destaca, ainda, a necessidade de os estudantes serem habilitados a ler textos audiovisuais e hipertextos como condição indispensável para leitura dos livros. “[...] só se os livros nos ajudarem a nos orientar no mundo das imagens, o tráfico de imagens nos fará sentir a necessidade de ler livros – e parte de um direito cidadão fundamental: o direito a participar crítica e criativamente na comunicação cidadã.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.57).

Ao retomar uma síntese proposta por Umberto Eco, Martín-Barbero mostra que o autor italiano, ao tratar a crise do livro, prevê sua inevitável perda de centralidade mediante diferentes formas de expressão textuais ancoradas no videogame, no videoclipe e no hipertexto. No caso de países latino-americanos, no entanto, Martín-Barbero aponta que o livro encontra-se entre outras tradições que nos são caras: além dos meios audiovisuais e sua força de desterritorialização, a

oralidade se coloca ao lado deles como formas constitutivas das sociabilidades predominantes no continente.

O autor propõe interpretar a crise de leitura, observada no comportamento dos jovens, pela reorganização dos relatos por que passa o mundo, ao invés de explicá-los pela sedução das tecnologias que aparentemente os escraviza. Assim, a obstinada forma de pensar a leitura e a significação válida do mundo a partir de um único suporte nos faz esquecer que o livro, também, é um meio de comunicação, uma materialidade como outras, presentes na cultura contemporânea.

O conflito da escola com os meios audiovisuais, atenta Martín-Barbero, tem ocorrido no âmbito das acusações morais ou de queixas sobre o tempo perdido dos estudantes com a diversão e superficialidade em detrimento das tarefas sérias, que os fazem menosprezar hábitos de leitura. Essas relações, não raro, são tratadas como novas formas de analfabetismo, que pela sedução das imagens, os transforma em sujeitos passivos e conformistas. Atitudes como essas tornam as relações entre mídia e educação contraproducentes, sem que o poder desafiador das implicações da interação entre os campos seja explorado e pensado criticamente.

A recente lista dos 15 livros mais vendidos no Brasil no ano de 2019, divulgadas pelo Jornal *O Estado de São Paulo*, não credencia uma postura apologética em favor de uma prática de leitura em detrimento de um consumo fílmico, por exemplo. O elenco de obras apresentado é encabeçado pelo mesmo título campeão de vendas no ano anterior. (RODRIGUES, 2020).

Tabela 1: Livros mais vendidos no Brasil

Os 15 livros mais vendidos no Brasil em 2019
1. A Sutil Arte De Ligar O F*da-Se, de Mark Manson (Intrínseca)
2. O Milagre da Manhã, de Hal Elrod (Best Seller)
3. Do Mil Ao Milhão. Sem Cortar o Cafezinho, de Thiago Nigro (Harper Collins Brasil)
4. Seja Foda!, de Caio Carneiro (Buzz)
5. Brincando com Luccas Neto, de Luccas Neto (Pixel)
6. As Aventuras na Netoland com Luccas Neto, de Luccas Neto (Nova Fronteira)
7. O Poder da Autorresponsabilidade, de Paulo Viera (Gente)
8. Os Segredos da Mente Milionária, de T. Harv Eker (Sextante)
9. Me Poupe!, de Nathalia Arcuri (Sextante)
10. O Poder da Ação: Faça sua Vida Ideal Sair do Papel, de Paulo Vieira (Gente)

11. Pai Rico, Pai Pobre – Edição de 20 Anos: Atualizado e Ampliado, de Robert Kiyosaki (Alta Books)
12. Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas, de Dale Carnegie (Nacional)
13. Mindset, de Carol S. Dweck (Objetiva)
14. O Poder do Hábito, de Charles Duhigg (Objetiva)
15. Mais Esperto Que o Diabo, de Napoleon Hill (CDG)

Fonte: Elaboração do autor.

A publicação que lidera a preferência dos consumidores é mais um produto disposto a reunir dicas e ensinamentos facilmente incorporados para vencer obstáculos e resolver dificuldades práticas. O autor é um jovem estadunidense que atua como blogueiro e consultor de desenvolvimento pessoal. Destaca-se, ainda, o fato de não haver nenhuma ficção entre os 15 trabalhos de autoajuda pessoal e financeira mais prestigiados pelos leitores brasileiros.

A investigação que segue pretende explorar os modos como essas e outras questões críticas das práticas escolares buscam levar educandos a explorar o potencial de aprendizado e os dilemas que o intercâmbio entre mídia e escola oferece. A interação entre os campos é também um encontro conflituoso entre duas culturas. A primeira sustenta formas de conhecimento sistematizadas, enquanto a segunda, por vezes, encontra-se menosprezada pela educação, julgada apenas como um campo de consumos lúdicos.

Para enfrentar esse dilema, o desafio de Freire retorna mediante as novas formas de leitura e interpretação do mundo. Aprender a ler e produzir representações nos formatos de uma cultura centrada nas interações mediadas pelos meios de comunicação é condição para que os dominados possam escrever a sua história e defender suas próprias representações para que elas sejam reconhecidas socialmente.

Questiona-se, então, as formas que a escola instrui esse diálogo e como lida criticamente com as práticas culturais midiáticas com forte inserção no cotidiano dos estudantes. O reconhecimento crítico e reflexivo dessas relações amplia probabilidades de percepções da realidade que atravessam a vida social, abarcando um conjunto de experiências presentes no cotidiano dos estudantes. Ao pensar laboriosamente essas práticas e condições, se pretende afirmar que “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de

transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (FREIRE, 1977, p.36).

À escola cabe o desafio de pensar dialeticamente suas relações com as formas midiáticas de conhecimento, sem subestimar o poder dessa cultura na vida dos jovens e o potencial que esses recursos têm para despertar sensibilidades e estimular experimentações da realidade. Essas relações não devem ser tomadas como estabelecidas sem que sejam geradas problematizações críticas e dialógicas. Criticar não seria julgar pelos parâmetros de uma consciência hierarquicamente superior e esclarecida, capaz de ver uma essência somente alcançada por espíritos superiores.

É necessário superar o pessimismo oriundo de lamentos que envolvem a preocupação com os educandos e sua relação com o mundo mediado pela comunicação tecnológica e social. Isso é um fato dado, carente de problematização. Há, sem dúvida, amplo terreno de compreensão cultural e potências a serem explorados. “A crítica é um modo de ler a realidade, mais precisamente, de aprender a ler a realidade.” (SODRÉ, 2012, p.19). Reduzir a complexidade dessas relações a julgamentos morais não amplia domínios para conhecê-la.

3.5 A educomunicação

Para além dos debates sobre os usos das mídias como recurso pedagógico e sobre os embates entre o livro didático e outras linguagens que interferem nos processos educativos, a educomunicação se coloca, também, como um importante lugar de confrontação entre os campos que nos interessam neste trabalho. Esse neologismo se afirma ao longo das últimas três décadas em várias iniciativas na interseção entre os campos da comunicação e educação. Na América Latina, essa tradição pretende se desenvolver de forma crítica e compromissada com a construção da cidadania, trazendo, com isso, vários aspectos que se destacam na relação entre as duas áreas do conhecimento.

O que se apoia no encontro desses domínios não é o uso da comunicação, compreendida em sua dimensão tecnológica, a serviço da educação. Trata-se de incorporar a comunicação como eixo do processo educativo. Conforme assinala Ismar de Oliveira Soares (2011, p. 23), deve se entender “[...] a perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo”. A inter-relação proposta visa ir além de iniciativas que propugnam pela criação de mais uma disciplina no currículo escolar.

Na realidade, busca-se constituir um “paradigma discursivo transversal” que permeie o conjunto das disciplinas e práticas educacionais. Trabalha-se com a pressuposição de que os sujeitos têm potencial crítico e devem ser estimulados a desenvolver sua autonomia. Portanto, afasta-se, acrescenta Baccega (2011), de qualquer ilação sobre a passividade ou indiferença dos sujeitos perante a vida e a sociedade que os cerca. A educomunicação compreende o uso das técnicas e dispositivos e a leitura crítica dos meios de comunicação, mas também tem “[...] o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado”. (BACCEGA, 2011, p. 32). A autora entende que os meios de comunicação são um lugar de saber, que ao lado da escola e outras instituições têm papel decisivo na formação e socialização dos sujeitos.

O trabalho que se articula em torno da educomunicação estará presente em diferentes discussões apresentadas ao longo deste trabalho. Entretanto, ao tratar separadamente desse conceito, neste momento, pretende-se reunir as contribuições fundamentais que levaram à criação, em 2011, da Licenciatura em Educomunicação na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP. O curso de licenciatura, abrigado no Departamento de Comunicação, é fruto de um esforço de criação de um campo interdisciplinar formado pela comunicação e educação e iniciado há algumas décadas.

A educação para a comunicação se insere em uma tradição que remonta esforços em direção ao desenvolvimento de uma consciência crítica desde a década de 1960. Conforme foi assinalado, o conceito pretende abarcar um conjunto extenso de práticas inscritas na interface dos campos da comunicação e educação. Conforme Soares (2014), essas práticas foram comuns em cineclubes, agregando à elite intelectual e trabalhos ligados a comunidades católicas. À época, esse trabalho representou

[...] grande oportunidade que o movimento estudantil (representado, então, tanto pela União Nacional dos Estudantes quanto pela Juventude Universitária Católica) encontrou para – a partir da discussão sobre a produção cinematográfica notadamente europeia – iniciar e avançar em suas reuniões de análise da conjuntura sociopolítica brasileira, consolidando suas alianças e articulações. (SOARES, 2014, p.8).

Diferentes iniciativas, principalmente com o cinema, são destacadas pelo autor em outros países da América Latina. Não só o debate crítico das produções cinematográficas quanto o incentivo às produções próprias para o audiovisual era impulsionadas em vários países que

coetaneamente com o Brasil estimulavam a articulação entre os campos. A partir da década de 1970, com o grande poder que a televisão assume nessas sociedades, o meio também passa a ser alvo de investigações preocupadas com a formação crítica das audiências. Iniciativas como educação para ver televisão, formação da consciência cidadã e leitura crítica dos meios são apontadas por Soares (2014) como práticas, cada vez mais frequentes, no contexto dos países sul americanos.

Na década de 1980, a partir de uma ação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a aproximação da comunicação e educação ganha espaço na esfera política. A organização internacional empenhada na promoção da cultura e também da leitura reúne no México, conforme Soares (2014, p. 11), autoridades de vários países da América Latina e Caribe para “[...] examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando o que foi denominado de Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe”. Educadores de diferentes lugares manifestaram sua preocupação com o papel formador dos meios de comunicação e com a democratização deles como reforço à participação popular em diferentes países. Essa preocupação substituiu outras, como a das leituras ideológicas e a do poder de manipulação dos meios, presentes em estudos dos anos anteriores.

Na década de 1990, nos quatro encontros promovidos pela Unesco, faz-se notar a crescente influência dos Estudos Culturais Ingleses, conforme Soares. Aos autores identificados com essas práticas como Raymond Williams e Stuart Hall, soma-se o trabalho do colombiano Jesús Martín-Barbero, acrescentando a discussão sobre as mediações culturais no contexto da América Latina. A discussão sobre educação crítica dos meios “[...] descolava o objeto da análise de muitos dos projetos da ‘educação para mídia’ para uma educação para os processos de mediações”. (SOARES, 2014, p. 13).

Entre o fim do século XX e os primeiros anos do novo século, as práticas educacionais ganham terreno na América Latina, em particular no Brasil, com uma considerável produção acadêmica. Nesse novo contexto, a educação pretende nomear um campo emergente, capaz de renovar “[...] práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude”. (SOARES, 2011, p. 15).

Ao apontar que o discurso em sala de aula traz consigo outras dimensões mediadoras que ultrapassam o trabalho propedêutico da escola, Adilson Citelli e Maria Isabel Orofino (2014) chamam atenção para outros campos de sentidos presentes nas redes sociais, na Internet – em suas diferentes opções de entretenimento – e, ainda, a presença dos meios tradicionais, envolvendo as práticas escolares. Essas diferentes formas de mediação agem com ascendência sobre a escola, contribuindo com temas e representações cotidianas presentes na vida dos estudantes a desafiar a prática da educomunicação.

A presença das mediações culturais na relação entre meios de comunicação e audiência produz um horizonte de possibilidades mais variável na leitura e interpretação dos textos provenientes desse lugar. Citelli e Orofino (2014, p.10) destacam que é importante compreender que “[...] nem sempre uma mensagem produzida para gerar algo chega a bom termo, posto que a ela caberá cruzar as águas tempestuosas das mediações dispersas”. Cabe aos públicos negociar esses sentidos com os recursos que eles têm disponíveis num quadro de múltiplas mediações.

O desafio da educomunicação, logo, vai além de criar condições para uma interpretação crítica dos conteúdos dos meios de comunicação. Busca-se com essa prática contribuir com diferentes recursos para que essas audiências possam atuar como emissores, construindo por si mesmas formas próprias de expressão. O domínio dessas condições não ocorre apenas pelo controle da técnica, entendida como verdadeira armadilha, quando ela é apresentada como sinônimo de comunicação.

A compreensão inversa que propõe uma atitude tecnofóbica também não se coaduna com a visão proposta por Citelli e Orofino (2014, p. 11), pois os autores entendem que é inútil enxergar os meios de comunicação como “um inimigo a ser combatido e não a ser entendido ou apropriado em bases que atendam aos ditames do interesse público”. A capacidade de articular códigos e linguagens que atravessam os dois campos é entendida como condição necessária para participação social em uma sociedade na qual, para se tornar público, é importante ser percebido midiaticamente.

Os esforços em torno da compreensão dessas relações foram decisivos para que a Licenciatura em Educomunicação se colocasse como uma necessidade logo na primeira década do século XXI. Somou-se a esta tradição, iniciada na década de 1960, o debate acumulado pela revista *Comunicação & Educação*, editada pela ECA/USP desde 1994, tornando-se

imprescindível considerar a existência de um novo campo de conhecimento voltado para educação básica brasileira.

3.5.1 A educomunicação e articulação com o sistema de ensino

No esforço de descrever a educomunicação e seu entrecruzamento com o sistema de ensino, Soares (2011) propõe quatro linhas de articulação que serão destacadas a seguir. Na primeira delas, o autor aponta dois pressupostos. O primeiro deles é a imprescindibilidade de a educação acontecer por meio da comunicação. Ela está presente em todas as atividades de formação humana. Faz-se, no entanto, uma diferenciação entre a comunicação transmissiva, bancária, conforme a crítica de Paulo Freire, e a comunicação proposta por este autor, na qual o processo de formação ocorre por meio da ação dialógica.

A segunda linha de articulação diz respeito “à educomunicação como campo de interface”. A perspectiva que orienta a busca do conhecimento em ambos os campos se cruza constantemente no fazer dessas práticas. A partir dessa frequente imbricação dos domínios é possível distingui-los, mas na relação com a sociedade elas estão em constante interface. O autor mostra que, embora não tenha responsabilidade pelo ensino formal, a comunicação é fundamental na instrução de hábitos, formação e sedimentação de valores – perspectiva que reitera algumas discussões já sintetizadas nesta tese.

Ao procurar distanciar-se de um tipo de apreensão que iguala comunicação à tecnologia, Soares (2011, p. 18) ressalta que “[...] a comunicação não diz respeito imediata ou especificamente à educação formal nem é sinônimo de ‘Tecnologias da Educação’ (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)”. Nesse sentido, o que se destaca não é o aparato técnico, mas a compreensão sobre as mediações que envolvem as representações dos meios e o diálogo com os sujeitos nela representados.

Na terceira linha de articulação, Soares (2011) aponta a “educomunicação nos distintos âmbitos da prática educativa” e, por meio dela, há o desenvolvimento de relações democráticas no âmbito escolar. Nesse sentido, a educomunicação é proposta tanto nas relações entre direção, professores e estudantes em busca da participação e integração desses grupos no processo educativo, quanto com a comunidade. Além disso, busca-se a apreensão da prática como linguagem, abrindo-se espaço para sua integração no currículo e, ainda, a compreensão de seu

caráter transversal, no âmbito transdisciplinar, tornando possível a apreensão dos modos de fazer dos meios na construção de representações próprias.

Por fim, em outra linha de articulação, “a formação do professor-educomunicador” é apresentada como uma exigência do entrecruzamento da educomunicação com o sistema de ensino. Para Soares (2011), essa prática não pode se dar apenas no nível da formação oficinaira, empenhada unicamente no nível da operação dos instrumentos tecnológicos.

A proposta educomunicativa é facultar ao sujeito educador que se transforme, sem receios e com desenvoltura, em sujeito educomunicador. Torna-se necessário, pois, que sejam adotadas políticas que facilitem a formação desse novo docente-educomunicador – como vem ocorrendo com o curso a distância Mídias na Educação, do MEC –, garantindo que os professores dominem os conhecimentos sobre a cultura midiática, familiarizando-se, por outro lado, com o uso que o campo da comunicação faz das suas tecnologias e linguagens. (SOARES, 2011, p. 20).

No entendimento do autor, há premente necessidade de que as escolas possam se utilizar da competência de profissionais formados com essa finalidade e, na falta deles, propõe-se o diálogo com profissionais que trabalham com essa orientação ou mesmo organizações não governamentais que têm desenvolvido experiências nesse sentido. De qualquer maneira, são variados os desafios que se colocam ao profissional que irá atuar nesse campo. O mesmo contexto que o possibilita o interpela com determinações que abarcam a escola e também as práticas comunicativas, cada vez mais acionadas nesta realidade. A escola, que sempre foi cobrada por ampliar seus conteúdos para incluir a perspectiva de seus educandos, segue desafiada a ampliar repertórios, potencializados pela conectividade global característica do nosso tempo. No universo circundado por imagens e representações, há possibilidade de se aprender coisas boas, ou não.

Como argumentado nesta tese, a produção cultural midiática, de um modo geral, pode contribuir para aguçar representações negativas, preconceitos, criar estereótipos que reduzem o reconhecimento sobre o outro ou as diferenças, enfim, aquiescer visões redutoras e limitadas com repertórios pouco discerníveis nessas relações. É importante que essas preocupações sejam consideradas pelos educadores na relação com os estudantes desse tempo. As circunstâncias que embalam o sentido da educação são marcadas pelo predomínio do pensamento neoliberal, racionalidade orientada para formar sujeitos competitivos e individualistas, cujas representações e valores sustentam e atravessam relações no mundo midiático.

Questões que envolvem a educação nesse contexto serão examinadas no próximo capítulo, a partir do trabalho de Christian Laval (2019). Esse contexto permeia as práticas educacionais, tornando o desafio do diálogo com os estudantes ainda maior. Aproximar-se deles, pensar os discursos e as representações que os constitui, assim como as formas que eles resistem, interagem e afirmam suas identidades, torna-se uma questão chave para formação dos educandos.

Nesse sentido, pensar o papel das representações culturais e das lutas por reconhecimento, em um tempo em que valores da racionalidade neoliberal orientam a publicidade, o cinema, as interações midiáticas e sociais, aguçam-se apelos de compreensão dirigidos ao campo situado entre a mídia e a educação. Esse cenário, a ser explorado nesta tese, dita um ritmo cada vez mais veloz e produtivo aos estudantes, compõe o universo onde se inserem as práticas e relações com a mídia em destacada dimensão educativa como temos ressaltado ao longo desse trabalho. A seguir, pretende-se trabalhar com reverberações em torno dessas questões que atravessam os campos da mídia e da educação.

4 A POLÍTICA DOS CONFRONTOS EDUCACIONAIS E COMUNICATIVOS: DIREITOS, REPRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO

Neste capítulo, pretende-se articular a discussão acerca do contexto neoliberal e as reiteradas ameaças que ele traz no campo dos direitos, com repercussões no âmbito escolar. É nesse contexto que se dão as lutas por reconhecimento que se pretende desenvolver. Elas dependem muito das partilhas simbólicas, construídas no campo cultural, por meio de representações e práticas comunicacionais. Na cultura, as significações são objetos de disputa que serão dadas por meio das representações. Assim, pretende-se explorar as relações entre esses conceitos para, no próximo capítulo, discutir aspectos da crítica de mídia, articulando, a partir da reivindicação desse termo, dimensões e relações trazidas até aqui entre cultura midiática, comunicação e educação, representação e reconhecimento.

A compreensão sobre a ordem neoliberal proposta por Pierre Dardot e Christian Laval (2016) é destacada como uma profunda transformação do capitalismo, orientada por um sistema normativo com influência global. Essa abrangência está relacionada à capacidade de autofortalecimento do projeto político e social que o neoliberalismo representa. Referenciado em uma racionalidade que orienta formas de gestão empresariais em todos os domínios da vida humana, as ações coletivas são obstaculizadas pelo predomínio da concorrência entre os indivíduos. O acirramento da disputa enfraquece vínculos de solidariedade e traz como consequência o crescente desinteresse pela participação política e organização social, promovendo o recrudescimento de várias conquistas alcançadas nos últimos séculos.

Conforme assinalam Dardot e Laval (2016), a abordagem do neoliberalismo transcende a reflexão sobre o papel do Estado e governos, embora neles também predominem formulações que estimulam a competição generalizada para enfrentar as crises do capital. Os mecanismos de subjetivação tornam-se motores de uma concorrência interindividual, separando os indivíduos entre os que obtêm e os que não obtêm sucesso. Essas condições minam a crença na política, ao mesmo tempo em que desestimulam as condições de intervenção coletiva, afirmando-se uma nova forma de existência e engajamento.

As representações sociais dominantes, sustentadas também em bases comunicativas da sociedade, contribuem, sem dúvida, para a afirmação de uma competição generalizada, ordenada pelas regras do mercado e comprometidas com a justificação da desigualdade e da injustiça social. O indivíduo se comporta como um autogestor, atribuindo-se unicamente a ele a

responsabilidade por seus fracassos. Os autores entendem que há um processo de desdemocratização que visa ao esvaziamento das liberdades, dos direitos e das conquistas sociais alcançadas a partir da segunda metade do século XX. A lógica do mercado rege as práticas do Estado, passando pelas empresas até o mais íntimo da subjetividade.

Se os modelos de gestão não se circunscrevem apenas no âmbito dos negócios privados ou mesmo do Estado, mas também dos modelos de subjetivação, essa racionalidade traz importantes desafios ao processo de formação orientado pela escola. As formas de poder que emergem dessa relação têm raízes mais profundas, pois se estabelecem em situações cuja afirmação nem sempre é conduzida por ações criminosas ou violentas, mas pelo esvaziamento da democracia e as instituições que asseguravam os direitos sociais garantidos a partir do fim do século XIX. A seguir, serão discutidas, primeiramente, as relações entre essa racionalidade e repercussões dela no âmbito educacional.

4.1 A escola no contexto neoliberal

Em um trabalho no qual se dedica a tratar dos efeitos do neoliberalismo no ensino público, Laval (2019) indicará vários pontos de conexão dessa racionalidade com as transformações que passam as instituições, inclusive a escola.

[...] essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições. (LAVAL, 2019, p. 9).

As formas gerais de concorrência resultam também em um novo tipo de hierarquização das escolas, referendadas, sobretudo, pelos resultados e instrumentos de aferição de qualidade. O papel da escola iluminista, comprometida com a emancipação pelo conhecimento, não é um valor cultivado na escola circunscrita no modelo neoliberal. Nela, o discurso da inovação é descolado de implicações políticas, afirmando a aparente neutralidade de uma escola empenhada no desenvolvimento de competências produtivas, cujo valor fundamental é a economia.

Mesmo reconhecendo a ampliação de ofertas na educação possibilitada pelo governo Lula (2003-2011), o Brasil é descrito como vanguarda da escola neoliberal por Laval (2019), em função da forte presença do setor privado na educação, principalmente no nível superior. No

trabalho construído a partir de dados sobre a educação superior no Brasil, nesse período, reunindo dados do INEP/MEC, Ana Lúcia Borba de Arruda e Assis Leão da Silva (2020) destacam o crescimento das instituições e o aumento de matrículas. Estas passaram de “[...] 1.661.034 para 3.479.913, houve um incremento de 109,5%. Destas matrículas, 69,8% localizam no segmento privado e 30,2% no público. Nota-se, pois, uma importante expansão das matrículas nesse nicho de mercado”. (ARRUDA; SILVA, 2020).

Laval entende que há diferenças consideráveis na organização dos sistemas educacionais em cada país. Entretanto, o desafio de “lutar contra as dinâmicas desigualitárias” presentes na escola é um desafio mundial. Daí a importância de tratar das questões que ele expõe em seu trabalho em lugares diferentes, mesmo reconhecendo que sua escrita refletiu, prioritariamente, o contexto da educação na França.

Além de ter se destacado na formação profissional, a escola esteve associada também aos valores sociais e humanísticos. A cobiça desse espaço como lugar a ser explorado pela iniciativa privada abre espaço para que os sentidos que ligaram a escola ao campo dos direitos sociais sejam, no entanto, relativizados.

Na concepção republicana, a escola era o lugar onde as tendências dispersivas e anômicas das sociedades ocidentais, cada vez mais marcadas pela especialização profissional e pela divergência de interesses particulares, deveriam ser contrabalançadas. Ela se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão – mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor. (LAVAL, 2019, p. 19).

O autor aponta a atuação de organismos internacionais como, por exemplo, a Organização Mundial do Comércio, a OMC, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como instituições que exercem constantes pressões sobre os sistemas educacionais de todo o planeta a partir de suas políticas para a formação de recursos humanos. Indicadores gerados em diferentes agências de abrangência global orientam políticas para educação sustentadas nos valores da competitividade neoliberal. Essas diretrizes difusas, em geral unificadas em diagnósticos, propósitos e receituários, criam pressões ainda maiores sobre as instituições educacionais, uma vez que seus padrões e sistemas de comparação são globais.

A cultura da produtividade, altamente difundida como valor nas sociedades neoliberais, condiciona comportamentos individuais em torno de *performances* e metas que os próprios

sujeitos internalizam, inclusive no ambiente educacional. Às formas culturais existentes na sociedade moderna, soma-se outra que, a partir da compreensão de Rogério Pelizzari de Andrade (2017), consolida um tempo de aceleração marcado pela competitividade. Em um trabalho que articula pressões da racionalidade neoliberal e desempenho de multitarefas para melhor aproveitamento do tempo, Andrade (2017) chama atenção para o papel dos vários recursos comunicativos presentes nas telas dos celulares com seus usos cada vez mais intensos.

A compulsão por consumir, se informar e se entreter com a barra de rolagem do aparelho é incontrolável, inclusive, quando não há serviço disponível. Uma espécie de passatempo, o *smartphone* também pode servir de muleta em situação de deslocamento social, de constrangimento, ou quando tentamos evitar uma conversa com aquele conhecido indesejado. (ANDRADE, 2017, p. 103).

O autor orienta seus esforços para compreender os processos flexíveis que retêm a atenção dos indivíduos em várias situações cotidianas. Trata-se de uma oferta incomensurável de oportunidades que inserem os sujeitos em um amplo mundo de valores neoliberais presentes no “ecossistema comunicativo”. O espaço de formação ultrapassa as dimensões da sala de aula, preenchendo todos os hiatos do cotidiano.

Em pesquisa realizada por Andrade (2017) sobre a dedicação aos estudos fora da sala de aula, constatou-se que o tempo gasto com as mídias é maior do que qualquer outra atividade, inclusive com as próprias horas consagradas aos estudos. “Como apontaram os resultados desta pesquisa, ao menos dois terços [dos entrevistados] disseram conviver com TV e computador, e mais de três quartos dispõem de internet e *smartphone* no mesmo ambiente, que disputam atenção com caderno, lápis, borracha, caneta, livro...”. (ANDRADE, 2017, p. 113).

Na concepção neoliberal, a educação, assim como a cultura, é tomada em sentidos utilitários movidos prioritariamente pela eficiência econômica. Consta-se a aceleração do tempo em todos os domínios da vida açambarcados pela cultura. “A cultura tem que ser rápida, econômica, custar pouco esforço e proporcionar muito dinheiro. Mais pessoas são chamadas ao saber, mas esse saber deve ser útil e servir ao bem-estar.” (LAVAL, 2019, p. 48).

A nova forma de saber que se adquire, conforme Laval, se vincula também a aquisição de habilidades e competências para melhor adaptação aos contornos dessa racionalidade dominante. A lógica da eficiência que orienta esse tipo de formação é tomada como “neutra”, incentivando outros movimentos que se somam a essa tendência, ameaçando liquidar a própria educação aberta

à diversidade como um direito. Como lidar com um aprendizado referenciado na produtividade em detrimento de outros valores culturais?

A seguir, se discutirá o direito à educação no Brasil e a importância dessas conquistas como valores que dão sentido às práticas educacionais ameaçadas pelo avanço do neoliberalismo na escola.

4.2 A educação como direito

4.2.1 Enfrentamentos históricos das constituições

Ao discutir a importância da articulação entre direito e cidadania, Cury (2010) chama atenção sobre a conquista da cidadania para o exercício do direito. No entendimento do autor, não basta que os direitos sejam assegurados na lei. É preciso que a inclusão e ampliação dos espaços democráticos sejam garantidos por mobilizações e participação. Se é fundamental que as conquistas estejam consagradas na lei, é no terreno das lutas sociais e da efetiva mobilização cidadã que o direito se torna possível.

É por estas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização dos direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, luta por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, luta por sonhos de justiça. (CURY, 2010).

A partir de uma compreensão similar sobre a insuficiência da inscrição dos direitos no âmbito da legislação, Licínia Maria Correa (2019) mostra que os conflitos cotidianos demandam ações permanentes dos movimentos sociais contra diferentes formas de opressão. Ela destaca, como exemplo, a luta dos movimentos contra a Lgbtfobia, o racismo, o extermínio de moradores de rua e vários outros que empunham a bandeira dos direitos. Para Correa (2019), a realidade social apresenta novas demandas por parte dos movimentos sociais, ainda mais neste período, no qual se encontram desafiados pelo poder reacionário que predomina no governo Jair Bolsonaro, de modo particular, na gestão da educação brasileira. Os movimentos sociais, pontua a professora, nos ensinam a pensar o que não foi enfrentado e a questionar os modelos de educação.

De acordo com os princípios iluministas, a educação deve propiciar o desenvolvimento da autonomia para que os sujeitos possam gerir seu próprio governo baseado na razão. Cury (2010) indica que o ensino público, gratuito e obrigatório, ofertado pelo Estado, foi a forma encontrada para que os cidadãos pudessem gozar os direitos civis. Criar condições para que a população se integrasse às exigências sociais e de convívio na sociedade moderna era outro estímulo no qual se apoiou a educação pública. Não apenas os valores, mas também os novos hábitos e habilidades – imprescindíveis para se viver no mundo contemporâneo –, teriam que ser abordados no convívio escolar.

Em trabalho diverso, no qual aborda a educação como direito nas constituições brasileiras, Cury (2014) alerta-nos para os limites da cidadania educacional brasileira e sua presença tardia na vida do povo. Apesar dos avanços obtidos, a evolução da educação foi conjugada com várias formas de opressão com a qual muitas populações brasileiras conviveram. A nação brasileira se orientou pela discriminação, tornando dispensável o ensino da escrita para indígenas e população afrodescendente. “Diferentemente de países em que a Reforma foi objeto de lutas e o ler e o escrever se tornaram indispensáveis para a leitura das Escrituras, resultando daí a abertura de escolas, aqui o elemento forte foi o da oralidade.” (CURY, 2014, p. 22).

Ao discutir a importância de afirmar tradições democráticas na educação brasileira, Cury (2019) assinala que, à época da Independência, quase a metade da população – 40% dela – não tinha acesso à educação e nem mesmo eram considerados cidadãos. No período, prevaleceram outras formas de exclusão como a escravatura, o voto censitário, baseado na renda, acrescentando-se, ainda, a ausência de participação das mulheres e das populações expropriadas dos frutos de seu trabalho, desde o período colonial, como os cativos e os brancos não-proprietários.

Segundo Cury (2019), foi somente a partir desse contexto que o debate acerca do direito à educação se instituiu no Brasil. Entretanto, não se tratava exatamente de um direito, pois se pretendeu com ele apenas garantir o privilégio dos homens livres. Isso se explica pelo fato de o Brasil ser, na época, uma sociedade contraditória, que propunha um estatuto jurídico liberal enquadrado em uma sociedade escravocrata. Essa dicotomia mostra que nos períodos posteriores haverá sempre uma tensão entre as forças democráticas, empenhadas em ampliar o direito para segmentos mais amplos e as forças conservadoras ou reacionárias que atuarão no sentido de diminuir as conquistas ou impedir o avanço dos direitos.

A universalização da escola pública se tornou imprescindível apenas no século XX, a partir da necessidade de formação de quadros à altura das novas funções e habilidades prementes para o desenvolvimento de um capitalismo subordinado, como é o caso do Brasil. Acrescenta-se, ainda, a observação de Cury (2014) em que a educação, a despeito das disputas em torno do conceito da laicidade, se desenvolveu num momento em que “[...] o processo de urbanização acompanhado de uma industrialização impunha a necessidade de padrões mínimos de escolaridade”. (CURY, 2014, p. 29). Até quase a metade do século XX, embora se reconheça alguns avanços na conquista da gratuidade, a educação esteve distante do horizonte das classes populares, voltada, sobretudo, para a formação das elites.

A constituição de 1988 é indicada por Cury (2014) como um importante marco na afirmação da educação como direito. No entanto, embora tenha registrado importantes conquistas, o processo democrático não se nutriu das garantias dos direitos consagrados. A democracia conquistada no marco legal dessa Constituição, argumenta o educador, permitiu o aparecimento de tendências desconstrutoras das garantias e dos direitos, inclusive nos dias de hoje. O vigente processo de desconstitucionalização¹³, decorrente também dessa fragilidade, visa reduzir os direitos sociais inscritos no marco constitucional da redemocratização. Esse movimento, que por vezes se afirma como uma narrativa plausível e com apoio entre diversos segmentos, seria visto como improvável há alguns anos.

Ao citar o documento *Ponte para o Futuro*¹⁴ do Instituto Ulisses Guimarães, Cury (2014) aponta que, entre os ajustes econômicos propostos, há a recomendação de redução dos recursos para Educação Básica em 37% para o ensino fundamental e em 47% para o ensino médio, o que corresponderia a uma economia de 1% do PIB. A consequência desse processo, no entendimento do educador, é aumentar o número de alunos por docente em sala de aula.

Na concepção neoliberal que sustenta esse documento, os recursos destinados à educação não são considerados investimentos. Se antes eles eram encarados como forma de superar os problemas do sistema educacional, hoje eles são apontados como causa do problema que a educação enfrenta. As indexações orçamentárias obtidas como conquistas sociais são

¹³ Observa-se por meio desse processo a perda gradual dos direitos assegurados constitucionalmente a partir dos avanços do pensamento e da implementação das políticas neoliberais no Estado brasileiro.

¹⁴ O documento *Ponte Para o Futuro* foi elaborado pelo MDB, partido do ex-presidente Michel Temer. Voltado para agradar o mercado financeiro, o programa afirma crenças neoliberais como a busca da eficiência estatal e a liberdade econômica. Em linhas gerais, a proposta busca diminuir os custos de segurança, assistência social, direitos dos trabalhadores e serviços públicos de toda ordem.

apresentadas como estorvos que tornam o país ingovernável. Modifica-se o sentido do debate em torno do direito à educação, ressignificando narrativas antes inscritas no campo dos direitos.

A Emenda Constitucional 95¹⁵, que congelou os investimentos públicos por 20 anos, também é apresentada por Cury (2014) como uma clara tendência desconstituente que busca desvincular totalmente as receitas no orçamento, eliminando toda forma de constitucionalização dos direitos sociais.

O autor pondera que elas se afirmaram em um cenário de refluxo da cidadania ativa, abrindo caminhos para o aprofundamento das assimetrias, aumentando a desigualdade e injustiça social. Em verdade, conforme destacado pelo professor, aspectos autoritários e democráticos inscritos em diferentes constituições brasileiras evidenciam como a exclusão e a inclusão se revezam em períodos nos quais predominam uma dessas forças. Efeito dessas alternâncias, a Constituição de 1967 é apontada como severo retrocesso na educação brasileira, tendo como consequência o aumento da rede privada da educação, a diminuição dos concursos e o aumento de contratação de professores substitutos. Além disso, desaparece o financiamento vinculado, que só voltará à tona nas reivindicações provenientes da luta dos educadores e movimentos sociais na década de 1980.

Hoje, o que predomina na gestão do Ministério da Educação, na visão de Cury (2014), é uma luta política cultural contra a educação. Em uma visão anti-intelectualista, a posição vigente expressa desconfiança na ciência e no conhecimento, pois eles são, por natureza, críticos. Acrescenta-se, ainda, um determinante viés reacionário que projeta um revés no caminho percorrido até aqui, num evidente retrocesso.

4.2.2 As experiências dos estudantes e os desafios para tradições democráticas

Conforme abordado anteriormente, as tentativas de construir um Estado democrático nos colocaram sempre em conflitos com as tradições autoritárias. No momento em que predominam as forças neoliberais, os direitos sociais seguem severamente ameaçados nessa ordem. Entretanto, o enfraquecimento da democracia é reverberado não somente nas leis e no âmbito jurídico.

¹⁵ A Emenda Constitucional nº 95 limitou o crescimento das despesas do governo brasileiro por um período de 20 anos, instituindo um novo regime fiscal. Por meio dela, não é possível haver crescimento das despesas nos três poderes. A emenda ficou também conhecida como PEC do Teto, entre seus defensores e PEC da morte, entre seus críticos.

Conforme o professor Miguel Arroyo (2019), os reflexos do autoritarismo atravessam as experiências concretas dos estudantes brasileiros, privados, inclusive, de discursos, representações, imagens e narrativas, presentes nas escolas, que afirmam suas condições de sujeito. No entendimento do educador, é impossível compreender a política sem refletir sobre as tradições autoritárias na educação. Nesse sentido, ele propõe pontos para o debate que destacamos a seguir.

O primeiro ponto tensionado por Arroyo (2019) diz respeito à desumanização histórica dos povos originários no currículo, nos discursos da escola, nos livros didáticos e em várias representações midiáticas, que comumente descrevem os jovens das classes populares pela negatividade. A tradição autoritária os enquadrava como portadores de uma deficiência ontológica, de uma espécie de pecado de origem não superado nem pelo catecismo.

A república, ao tratar da cidadania, reservou o direito de representação e autorrepresentação aos homens que tinham bens e os negou aos que nada tinham, embora os pobres pudessem votar. Isso não quer dizer que seus interesses fossem representados. Ainda, a perspectiva legitimada de cidadania pressupunha um processo formador específico, o que excluía, mais uma vez, os grupos dominados dessa condição. Eles só teriam a cidadania reconhecida se fossem submetidos a uma instrução dominante e, isso, para Arroyo (2019), é um contrassenso, pois a educação passa a significar o que as pessoas ainda não são. De fato, observa-se aí novamente a distinção entre lei e realidade. Conforme aponta José Murilo de Carvalho (2002), a Primeira República não traz alteração significativa na vida da maior parte da população, pois do

[...] ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve nesse período foi a abolição da escravidão, em 1888. A abolição incorporou os escravos aos direitos civis. Mesmo assim, a incorporação foi mais formal do que real. A passagem de um regime político para outro em 1889 trouxe pouca mudança. (CARVALHO, 2002, p.17).

No segundo ponto, o autor indica uma contradição sustentada pela crença de que se a história tem se pautado pela desumanização dos oprimidos, a escola seria um espaço, exclusivamente, de recuperação dessa humanidade. Os que não se adaptam às exigências engendradas a partir de perspectivas de classe, no entanto, devem ficar fora, porque não servem nem para se tornarem humanos. Os reprovados na escola são os condenados pela sociedade. A escola, nesse sentido, deveria cumprir um papel democrático que não se confirma.

O terceiro ponto abordado pelo autor trata da apropriação da terra e do solo por parte dos povos que não tiveram acesso a ela. No entendimento de Arroyo, essa prática muito comum na história brasileira constitui uma forma de expropriação da humanidade desses sujeitos, porque lhes retira a condição de sobrevivência. A tradição autoritária da apropriação da terra excluiu a grande maioria da população, decretando os despossuídos como inumanos, sem direito à terra.

Na formação brasileira, os povos nativos e outros escravizados não foram reconhecidos em sua humanidade nesse direito, com insistentes vestígios dessa tradição até os dias atuais. Os sem-terra atualmente descendem dessa tradição e são apontados como exemplo dessa exclusão, pois são tratados como terroristas e inumanos que não merecem esse direito. Essas formas de exclusão devem pautar a formação dos estudantes que se veem excluídos desses direitos. É preciso que eles possam conhecer a denegação história a que foram submetidos.

O quarto ponto diz respeito ao caráter racista e sexista da tradição autoritária, que marca as relações de trabalho. O autor argumenta que não se pode esquecer a desumanização que representou a escravidão negra, violada em seus direitos elementares, ressoando até hoje em vários aspectos discriminatórios da vida social. O princípio desumanizante do trabalho que acompanhou essa parcela da população legítima a coisificação dos trabalhadores na medida em que seus direitos são deixados agora ao sabor da livre negociação, com o predomínio das políticas neoliberais, extinguindo garantias estabelecidas na legislação trabalhista¹⁶ recentemente modificada. A perspectiva de educação que se pretende afirmar como lugar de formação dos estudantes para o mundo do trabalho não enfrenta esse debate, buscando se apoiar na qualificação técnica em detrimento da compreensão sobre essas relações.

Como negociar num quadro em que os desempregados são desalentados de tanto procurar trabalhos que desistiram de encontrar? O modelo proveniente dessas tradições é um modelo escravocrata, racializado, fundado em culturicídios que aconteceram na colonização da América encomendados pela educação colonizadora. (ARROYO, 2019, p.04).

¹⁶ A Reforma Trabalhista foi a mais profunda mudança realizada na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Seu objetivo era criar regras flexíveis e mais econômicas para contratação da mão de obras, garantindo a livre negociação entre empregados e trabalhadores. Propagandeada como uma eficiente medida para gerar mais empregos, a reforma buscou, ainda, enfraquecer as representações sindicais ao propor o fim da contribuição sindical obrigatória. Aprovada pelo parlamento e sancionada pelo presidente da república, Michel Temer, a reforma sofreu forte oposição dos movimentos sociais e sindicais.

A história da colonização, para Arroyo (2019, p.05), tem sido a “história culturalizante dos sem cultura, racionalizante dos irracionais, humanizante dos inumanos.”. Por fim, ele aponta que o ato de criminalizar e exterminar vidas tem constituído essa tradição autoritária, reforçada inclusive no ambiente escolar por representações negativas das classes populares historicamente construídas. Nessa discussão, o educador apresenta o recente debate sobre a lei anticrime ¹⁷que, no entendimento dele, criminaliza e permite exterminar vidas, seguindo tradições desumanizantes e autoritárias presentes na formação brasileira. Conforme assinalado neste trabalho, a inscrição na lei não garante o direito e, ainda assim, o que se propõe por meio dessa iniciativa é salvaguardar violências mais perversas contra a maioria do povo em condições precárias de exercer sua cidadania.

Sem alterar os mecanismos que produzem as violações, busca-se o velho receituário de tratar a questão social como questão de segurança pública. Para as populações ameaçadas, recorrer ao Estado para pedir cobertura contra violações é apelar para aquele do qual as pessoas precisam se proteger. Arroyo (2019) indaga: “Em que medida essas práticas cotidianas tão naturalizadas entre nós não remonta os índices que estiveram presentes no extermínio de 40 milhões de indígenas eliminados por resistirem à colonização das Américas?”.

A partir dos pontos levantados, ele propõe que a discussão sobre as tradições democráticas se iniciem a partir dos questionamentos sobre as memórias autoritárias presentes na vida brasileira. Embora reconheça que haja tradições democráticas na educação brasileira, e avanços que não podem ser negados, eles são compreendidos como insuficientes. Questiona-se, então: por que não olhar em direção a outras reminiscências democráticas radicais, movidas por coletivos sociais raciais e outras vítimas de tradições autoritárias?

O educador retoma o pensamento de Walter Benjamin, para quem o estado de exceção, na vida dos oprimidos, é norma na história política. Assim, ao trazer o debate do estado de exceção que age de forma permanente sobre os corpos dos estudantes, Arroyo (2019) argumenta que a violência que se observa no ambiente escolar tem a ver também com a resistência a violações que acompanham os oprimidos no cotidiano. O educador propõe, logo, pensar e

¹⁷ A lei anticrime traz mudanças na legislação penal e aumenta penas para progressão de regime pelos condenados. Houve muita polêmica durante a tramitação desse projeto que sofreu modificações estimuladas pelo debate. Entre outras situações previstas inicialmente estava o excludente de ilicitude, interpretado por muitos de seus críticos como autorização para o policial agir impunemente ao eliminar vidas. A partir dele ações policiais criminosas contra as populações pobres seriam consideradas “licença para matar”.

aprender com as experiências que se insurgem contra essa realidade, contra o direito dos sujeitos espoliados na escola.

Se há alguma possibilidade de pensar um sentido radical das práticas democráticas na educação, o desafio é incorporar os estudantes em suas perspectivas e representações, fora dos arcabouços legais que limitaram seus modos de inserção e seus direitos no âmbito educacional. Há uma história de resistência dos violentados que buscam superar essa condição. Destaca como exemplo quase quatro décadas de existência do Movimento dos Sem Terra, herdeiro de tradições importantes da luta pela terra e justiça social no Brasil, que não devem ser esquecidas. Esses movimentos e suas memórias trariam consigo as tradições democráticas reclamadas pelo autor. A necessidade colocar em cena esse outro Brasil, resistente e educador, com suas reminiscências políticas libertárias e radicais é o desafio proposto. Para Arroyo (2019), é necessário aprender com as vítimas.

Ao abordar esses entraves presentes no cotidiano e na definição desses sujeitos no espaço escolar, retomamos a discussão sobre a importância de suas representações refletidas na cultura, na história e na própria sociabilidade cotidiana. Se a escola, assim como os meios de comunicação, podem reforçar ou dispor imagens plurais sobre diferentes formas de representações, esses lugares tornam-se fundamentais nas disputas de sentidos e construções identitárias. Como lidar com eles e percebê-lo criticamente? A seguir esse debate será retomado, buscando focalizar, agora, o papel da mídia na perpetuação de sentidos de inferiorização, refletidos, obviamente, no campo da educação.

4.3 A comunicação: representações culturais e o direito de saber sobre si

É sabido que a qualidade das aprendizagens oriundas das representações midiáticas dependerá da consistência e dos estímulos dos produtos postos em circulação nesse meio. Entretanto, como se trata de um processo de interação, também as condições dos sujeitos, formados em outros espaços culturais, envolvendo aí a família, mas também a escola, serão fundamentais para capacitar suas escolhas. Essa é inclusive uma das perspectivas nas quais se inscreve esse trabalho. Nesse processo, cabe indagar sobre as estratégias predominantes de representação cultural, produzidas pelos meios de comunicação, e o modo como são articuladas no contexto escolar.

A representação é um conceito central para se pensar o papel da mídia nas sociedades modernas. Ela é percebida por Stuart Hall (2016) como uma perspectiva ativa e constitutiva da realidade. O autor jamaicano percebe o real como uma construção social permeada pela cultura, pelas narrativas, discursos midiáticos e por suas imagens. Nesse sentido, Hall apreende a noção de representação como um ato criativo que orienta a atitude dos sujeitos no mundo. Lidar criticamente com as representações midiáticas é uma forma não apenas de resistir, mas de buscar outras narrativas que promovam o compartilhamento de significações positivas das coletividades inferiorizadas por essas imagens.

Ao lidar com a discussão sobre representações, é interessante, sobretudo, trabalhar os aspectos conflituosos e as disputas que se estabelecem em torno delas, principalmente quando se referem aos sujeitos inscritos no ambiente escolar. A maioria dos estudantes é inferiorizada em grande parte das produções que reafirmam, muitas vezes de forma estereotipada, atributos negativos das classes populares. Embora a empiria deste trabalho não se defina apenas por um recorte em torno das escolas nas quais esses sujeitos estão presentes, o papel da crítica no campo da mídia, independente do lugar em que se realiza, deve considerar as formas predominantes em que esses sujeitos e outras minorias são representados culturalmente.

Em um trabalho voltado para se pensar o direito de os estudantes terem imagens mais justas, o professor Arroyo (2011) se dedica a questionar, precisamente, a ausência de representações de determinados sujeitos sociais nos currículos escolares. Esse apagamento obscurece, frequentemente, as experiências dos educandos, principalmente daqueles pertencentes às classes populares, bem como o direito que eles têm de saberem sobre si e suas coletividades.

A partir dessa premissa, o professor propõe três pontos em torno dos quais problematiza o modo como as práticas escolares trabalham a representação desses sujeitos nos currículos. São eles:

- 1) O direito a saber-se pressupõe o direito a serem reconhecidos, a revelarem seus rostos.
- 2) O direito a saberem como foram pensados e tratados como inferiores em nossa história. Saberem-se inferiorizados é uma forma de entender-se.
- 3) O direito a como se pensam e como se constroem identidades individuais e coletivas positivas. (ARROYO, 2011, p. 261).

No entendimento do autor, mesmo quando a sociedade promove a invisibilidade e a desimportância social desses sujeitos, eles devem ter o direito de saberem sobre si para se posicionarem e definirem formas de lidar com o ocultamento e a inferiorização. Essas dinâmicas,

em geral, são definidas por processos de representação cultural nos quais a mídia tem papel fundamental.

Para Arroyo (2011), a representação dos coletivos populares e de suas trajetórias na formação da história do Brasil é desigual e insuficiente. Ele destaca que esses sujeitos, não raramente, são apresentados como um fardo, um peso negativo da cultura e da memória nacional, criticando o cientificismo predominante nos currículos que aponta para a superação de suas condições experimentadas no presente. Ao tratar da ausência de determinadas memórias na conformação da identidade nacional, o autor apresenta indagações por meio das quais pretende acrescentar reminiscências e experiências de luta na formação escolar.

[...] há lugar nos espaços da cultura, do conhecimento, das artes, da memória e patrimônio nacionais para as ‘manchas’ de nossa história? Para o massacre dos povos indígenas, de suas culturas e suas línguas, ou para a expropriação de suas terras, da agricultura familiar, dos quilombos, para a reclusão dos pobres nas favelas e periferias? Há lugar para entrada das vivências tão inumanas na infância, para a mortandade infantil, para o extermínio de adolescentes e jovens, de lideranças dos movimentos sociais? (ARROYO, 2011, p. 271).

Corroborando com o pensamento do educador, pode-se apontar, ainda, a inspiração de políticas de governo com o objetivo de incentivar a imigração europeia no fim do século XIX e início do século XX, inspiradas, conforme Emília Viotti da Costa (1995), em uma ideologia branqueadora e em representações negativas da população negra e indígena, majoritárias no território nacional. Os estímulos para atrair imigrantes caucasianos se orientavam no intuito de suprir a mão de obra necessária ao projeto de país que as elites brasileiras pretendiam construir, mas também afirmava uma política que buscava o branqueamento da população, obnubilando suas características raciais e de classe identificadas com o atraso, o retrocesso e o primitivismo.

No passado, a representação da maioria da população orientou políticas e preocupações governamentais discriminatórias com repercussões na construção do imaginário da população sobre si mesma com destacada reverberação no presente. É evidente que houve mudanças nessa realidade, em geral forçadas pelas iniciativas dos movimentos empenhados na transformação dela, mas as sequelas predominam até os dias de hoje.

Tanto no discurso científico, quanto cultural, as representações dos povos africanos estiveram associadas à selvageria irrestrita. Por meio delas predomina uma visão binária entre os povos brancos civilizados e os negros selvagens. A diferença é assimilada no campo da

inferioridade, criando-se atributos de subordinação naturais, capazes de justificar a servidão e, ao mesmo tempo, a prevenção contra qualquer insurgência a esta destinação natural. Ao analisar o componente racial e sua significação, Hall (2016) mostra que

As representações populares da “diferença” racial durante a escravidão tendiam a aglomerar-se em torno de dois temas principais. O primeiro era o *status* subordinado e a “preguiça inata” dos negros – naturalmente” nascidos e aptos apenas para a servidão, mas ao mesmo tempo, teimosamente indispostos a trabalhar da forma apropriada e rentável para seus senhores. (HALL, 2016, p. 169).

A naturalização das diferenças representa uma política de inspiração colonialista constante, pois, segundo Hall, ao esvaziar seu sentido cultural, portanto, transformativo, ele fixa a diferença nos atributos inferiorizantes essencialmente definidos. Quanto mais essa condição for assimilada em seu sentido natural, mais fácil será o domínio das lideranças produzidas culturalmente como superiores.

As representações de gênero também se fizeram presentes nessas relações. A construção de papéis masculinos e femininos legitimados ocorre por meio de representações fixadas no ambiente escolar, refletindo-se até mesmo em suas estruturas arquitetônicas. Não raramente é possível observar nas escolas, conforme destaca Guacira Lopes Louro (1997, p.60), a “[...] tendência nos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na *ordem das coisas*”. Dessa maneira, há que se pensar sobre o papel desses imaginários no mundo de hoje e sobre como ele é articulado com as imagens comuns, produzidas, referenciadas e reforçadas pelas mídias no ambiente escolar.

Arroyo (2011) avulta que o ocultamento das minorias políticas nos livros, currículos e práticas escolares os torna igualmente alheios ao conhecimento científico, a cultura e aos saberes que desconhecem suas experiências, suas histórias e a realidade de sua sobrevivência. O pesquisador adverte para o fato de os estudantes terem sua autoimagem destruída quando recebem o material didático sem ter respeitadas suas identificações de forma positiva. Nem todos os coletivos têm sua memória assimilada na construção da identidade nacional.

Ao tratar das adversidades impostas aos indígenas, negros e populações periféricas das favelas brasileiras, por exemplo, Arroyo (2011) pondera que as subordinações são frequentemente avigoradas pela mídia, reforçando visões pessimistas em relação à integração dessas populações na memória nacional. Ignorados ou descritos na ótica do atraso, o autor critica

o silenciamento do currículo escolar e das figurações midiáticas diante dessas memórias, observadas reiteradamente como negativas.

No âmbito da legislação, algumas iniciativas foram tomadas para reverter o quadro tão criticado por Arroyo. Em 2003, foi sancionada a Lei 10639/03 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade dos temas relativos à história e cultura afro-brasileira e africana. No ano de 2009 aprovam-se as diretrizes curriculares desses temas para o ensino de história. A conquista dos movimentos sociais em favor do aprofundamento dos conteúdos escolares em busca de incluir contribuições, principalmente da cultura negra na formação da identidade nacional, segue como gesto importante, mas ainda insuficiente para reparar e desconstruir o mito da democracia racial ainda difundido. A conquista na lei significa um passo importante, conforme destaca Nilma Lino Gomes (2011), que vê a escola como lugar fundamental nesse debate. A autora entende que a lei se constitui em uma

[...] das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial. (GOMES, 2011, p.02).

Ainda que consideremos fundamentais os avanços obtidos com essas conquistas, retomamos com Cury (2010) a ideia da insuficiência da lei para assegurar os direitos. As lutas sociais seguem como desafio para garantir não somente a manutenção do quadro legal como também a sua concretização em termos da efetiva conquista de direitos.

As formas negativizadas em que os sujeitos são nomeados, segundo Arroyo (2011), levam os educandos a tomá-las como vergonhas que os rebaixam sem que os currículos enfrentem adequadamente essa realidade. O autor entende que a sociedade pensa os educadores como salvadores, porque concebe que a missão deles é resgatar esses sujeitos marginalizados, no presente e no passado. As causas dessas narrativas são apontadas por fatores extraescolares, porém com forte reverberação naquilo que acontece no ambiente escolar. Na análise de Arroyo (2011), as estruturas sociais inferiorizantes também se fazem presentes na escola.

Embora Arroyo (2011) pretenda pensar, prioritariamente, o currículo escolar como um território em disputa, encorajando iniciativas que nomeiem educandos e suas coletividades a buscar formas justas de tratamento, é importante, no gesto proposto por esta tese, destacar,

novamente, o papel das representações culturais midiáticas na construção de sujeitos inferiorizados. Em que medida o cotidiano que os inscreve negativamente é reforçado por essas imagens? O modo de lidar com as classes populares tem a ver com as representações que se arquitetam sobre elas na história, na educação, na cultura e que são constantemente robustecidos no jornalismo, no cinema e em várias produções culturais que sedimentam essas visões. Como lidar com representações não exploradas de memórias positivas, constitutivas das classes populares no mundo mediado pela comunicação?

Solange Martins Couceiro de Lima (2011) enfatiza a importância da diversidade cultural nas escolas como forma de combater a discriminação e o preconceito. Na década de 1980, as pesquisas no campo da educação foram pródigas em retratar formas injustas e estereotipadas de diferentes grupos brasileiros. De acordo com Lima (2011, p.55), essas referências foram constantes “[...] nas análises críticas dos livros didáticos e paradidáticos, apontando para inúmeras representações estereotipadas e preconceituosas contidas nos textos e nas ilustrações com relação aos afrodescendentes, indígenas, mulheres, deficientes, trabalhadores e outras categorias sociais discriminadas”. A autora relata que as conquistas dos movimentos por direitos e reconhecimento de formas mais justas de representação permitiram que recursos didáticos fossem repensados. Embora essas conquistas fossem consideradas avanços inequívocos, elas ainda seguem insuficientes para considerar o direito dos educandos a sua própria história.

Uma das maneiras de possibilitar que outras significações sejam elaboradas na escola é criar outros sentidos que possam compartilhar valores positivos das coletividades ocultadas nas representações midiáticas, culturais e até científicas desses grupos. Como nos lembra Arroyo (2011), valores e expressões culturais são importantes para regular as práticas sociais, influenciando nossa conduta. Afinal, como pontua Hall (2016), as coisas “em si” não têm um único significado. Elas são significadas em função da forma que são utilizadas ou integradas às experiências dos indivíduos em seu dia a dia.

Em suma, o autor entende que o sentido das coisas é concebido pela forma como elas são representadas. Portanto, as representações culturais positivas ou negativas de uma coletividade interferem no próprio juízo que elas fazem sobre si. Para Arroyo (2011), uma possibilidade democratizante passa pela abertura de espaços para que os educandos “saibam sobre si”, que significa reagir às representações negativas que pesam sobre as classes populares. O processo de formação dos estudantes precisa implicar um aprendizado no qual a leitura do mundo seguirá

comprometida com a própria interpretação desses sujeitos na história e nas explicações científicas sobre o seu viver.

Arroyo (2011) defende que o “saber-se” na história é fundamental para os processos de socialização das crianças e deve se articular com o conhecimento curricular que elas assimilam. A história social e cultural da maioria dos estudantes brasileiros deve ser incluída como conhecimento necessário na formação escolar. Embora se observe esforços do Ministério da Igualdade Racial e do Ministério da Educação – até o Governo Dilma – no sentido de reforçar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das relações étnico-raciais, visando o combate ao racismo, Arroyo (2011) propõe, ainda, tensionar esforços nesse sentido, destacando questões para o ambiente escolar.

Por onde avançar para garantir o direito dos educandos a saber-se? Por limpar os currículos, as disciplinas e o material didático das formas inferiorizantes de pensá-los. Se ajudar as crianças e adolescentes, os jovens e adultos populares a saberem-se ocultados é uma forma de garantir seu direito a saber-se, mostrar as formas como foram pensados e tratados em nossa formação social e econômica, política, cultural e literária pode ser outra forma de garantir seu direito a saber-se. (ARROYO, 2011, p. 267).

A defesa de outras relações com os saberes sobre esses sujeitos implica também em novas relações com o conhecimento, com as representações culturais dessas populações e também com uma perspectiva crítica de conhecimento que pode ampliar os textos, as histórias e até mesmo a resignificação do consumo cultural dos estudantes.

O trabalho de Arroyo (2011) abre importantes indagações que se articulam com a problematização trazida por esta tese, ou seja, *a de pensar o alargamento dos conteúdos e práticas escolares a partir de um olhar crítico da experiência cultural midiática e sua relação com o mundo da escola*. Afinal, as práticas humanas são carregadas de sentidos e valores – perpetrados, marcadamente, por circuitos midiáticos – que são significados e interpretados cotidianamente e, portanto, estão sempre em disputa, principalmente em espaços de formação. Hall (2016), conforme afirmado anteriormente, entende que a representação é concebida como parte constitutiva das coisas, sendo a cultura que a compõe um elemento tão importante da realidade quanto sua base econômica e material para formação dos sujeitos.

Pensou-se, a partir do problema desta pesquisa, como os conceitos e as formas de representar o mundo orientam, então, a nossa ação nele. Quais são os materiais mais frequentes no mundo comum onde compartilhamos significações sobre nós e os outros? Que imagens são

essas e como lidamos com elas? Por que não afirmar outros sentidos que problematizem essas construções e práticas no ambiente escolar?

Ao defender uma visão crítica que incorpore outras formas de representação das mulheres, dos negros, dos índios e dos homossexuais nos materiais didáticos das escolas, mas também fora deles, outras elaborações sobre esses sujeitos podem ser produzidas. O esforço de promover novas imagens e conhecimento sobre esses grupos pode levar a uma reconceituação necessária de imagens estereotipadas desses coletivos. A compreensão da representação subjacente a essa proposta é a de que não há um mundo preciso refletido por ela, mas há significações em disputa que podem ser construídas a partir de uma visão crítica das formas e linguagens que nomeiam os sujeitos populares. Como estabelecer uma prática pedagógica que leve a uma formação autônoma e solidária em um contexto em que prevalecem relações individualistas e competitivas?

À escola e à mídia cabe, também, oferecer recursos, oportunidades de crítica e repertórios para que os estudantes tenham ampla oferta para formar suas identidades. A seguir, serão discutidas as *lutas por reconhecimento* como dimensão importante da formação cidadã dos estudantes. Esse diálogo, tão reclamado nessas relações, pode partir da necessária luta por visibilidade e existência em torno de representações mais justas, para que elas sejam cada vez mais frequentes na vida dos estudantes, em diferentes lugares da vida social.

4.4 Lutas por reconhecimento e a interseção entre processos comunicacionais e formadores

A escola é um lugar de convivência entre diferentes sujeitos que, em suas relações recíprocas, buscam aprovações, às vezes visibilidade e seguramente reconhecimento. Trata-se de um espaço de convivência no qual importam os fundamentos que envolvem a autoestima, as relações de consideração com o outro e as noções de direito a uma autoimagem positiva. Entende-se que a busca por essas condições nos aproxima das noções trazidas pela teoria do reconhecimento e seus aspectos críticos. Ao acioná-la, pretende-se dialogar com essa realidade e contribuir para melhor percepção dos conflitos que advêm dela e que estão presentes nas relações entre educandos e educadores no espaço escolar.

A teoria do reconhecimento, recuperada de Hegel e Mead por Axel Honneth (2003), sustenta que as lutas coletivas dependem da ação social como mediação necessária entre as estruturas dominantes e o processo de socialização dos indivíduos. Para isso, o autor aponta três

padrões de reconhecimento intersubjetivos necessários à ação social: o *amor* que envolve as ligações afetivas, presentes na sociabilidade primária, o *direito* e a *estima social*.

Em uma breve síntese, pode-se dizer que as ligações afetivas, percebidas na dedicação emotiva, tornam-se a base para o indivíduo desenvolver sua confiança. Essas relações ocorrem em pequenos círculos, favorecendo vínculos afetivos de natureza familiar, entre pais e filhos, de amizade ou de relações eróticas. Honneth (2003) informa que, segundo Hegel, trata-se de uma etapa fundamental, na qual os sujeitos se confirmam mutuamente como seres incompletos, carentes uns dos outros. O reconhecimento age aí positivamente para estimular e encorajar as atitudes afetivas que resultarão em autoestima.

Em outra etapa diferente, porém interdependente – e articulada à primeira – encontra-se o direito como um tipo de reconhecimento desligado dos sentidos. Por esse padrão, o indivíduo precisa usufruir de direitos para assegurar sua participação na vida social. Conforme Honneth (2003, p. 193), “um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder se orientar por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso”.

Articulado ao amor que desenvolve a confiança, presente na socialização primária e à condição de portador de direitos há, ainda, a solidariedade e estima social, por meio das quais se aplicam as particularidades existentes nos seres humanos. Enquanto no direito os indivíduos são reconhecidos pela afirmação da igualdade de todos, no terceiro padrão (da estima social), eles são reconhecidos em suas diferenças pessoais. Para que essas diferenças sejam expressas e aceitas, esses sujeitos desenvolverão a autocompreensão cultural, criando formas coletivas de julgar e legitimar suas capacidades e valores culturais.

Segundo Honneth (2003), os diversos modos em que o desrespeito, a privação e a denegação dos direitos são representados, irão impulsionar as lutas por reconhecimento. Esses processos podem estar presentes nos conflitos hodiernos da vida social, mas também nas formas habituais de narrar o cotidiano e a história. Quando formas de reconhecimento são recusadas, emerge uma crise moral que só será superada com procedimentos comunicacionais, por meio dos quais o conflito será expresso para restabelecer o respeito do indivíduo ou grupo prejudicado em suas normas de convivência.

Para que o desrespeito estimule a resistência, é necessário que algumas condições sejam dadas e um movimento de reparação das injustiças se estabeleça. Na maior parte dessas

condições é possível destacar a importância dos processos de significação, construídos em práticas comunicacionais não valorizadas devidamente no arcabouço teórico delineado por Honneth (2003). Como forma de salientar a importância das trocas simbólicas na constituição desses conflitos e na formação cultural dos envolvidos nas lutas por reconhecimento, enumerou-se, dentre as condições apresentadas por Honneth, aquelas que só podem se realizar articuladas a processos de natureza comunicacional com repercussões no campo da aprendizagem.

Inicialmente destaca-se a *semântica coletiva*, fundamental para que os movimentos erijam suas estratégias e ações a partir de um nivelamento de compreensão sobre práticas e experiências a ser traduzidas e publicizadas na linguagem.

Na *formação de um quadro reflexivo de experiências morais*, uma segunda condição se apresenta, trazendo a importância dos processos de interação nos quais as medidas de infração das expectativas de reconhecimento foram construídas e arraigadas, porque se encontram partilhadas socialmente.

Como terceira condição, também associada aos processos comunicacionais e de identificação, aponta-se para as *formas de lesão coletiva*, na medida em que esses danos devem ser articulados num quadro interpretativo que sejam reconhecidos por uma coletividade inteiramente atingida.

A *formação de movimentos sociais* traz uma quarta condição, de caráter pedagógico. Por meio dela se retoma de modo articulado a importância da semântica coletiva e do quadro interpretativo no qual o desapontamento pessoal é partilhado, impelindo a ação orgânica de uma coletividade.

Por fim, aponta-se para o *enriquecimento das representações*, processo constante de valorização dos aprendizados e narrativas constitutivas de uma coletividade em busca do desenvolvimento normativo de suas práticas na vida social. De acordo com esse elenco de condições, é importante sublinhar, então, a importância da perspectiva comunicacional e formadora dos sujeitos para se compreender as lutas por reconhecimento, na medida em que a busca de uma partilha de significações em torno das disputas simbólicas será o esteio no qual se constituirá a gramática impulsionadora desse conflito.

Como *seres entreimagens e entretextos*, Hall (2016) nos propõe, em consonância com as colocações de Honneth (2003), perceber imagens e significações como objetos de disputa fundamentais para contornar e definir lutas políticas. Destaca que o sentido das coisas é dado pela

forma em que são representadas, por meio das palavras que utilizamos ou mesmo pelas histórias que construímos para criar esses conceitos. A partir dessas representações, nossas práticas e condutas, inclusive de resistência, são reguladas e orientadas, conforme descrito neste trabalho.

Em todo esse processo estão envolvidas formas de justificar e promover alguns valores em detrimento de outros, afetando simbólica e materialmente a vida comum e, conseqüentemente, as demandas por reconhecimento. Entende-se que o sentido depende da política de vários sistemas representacionais muitas vezes conflitantes e concorrentes entre si. A luta por reconhecimento, portanto, se dá, também e com relevância, no campo da representação midiática.

Hall (2016) nos lembra, afinal, que as representações não podem ser tomadas como formas cristalizadas. Elas não são passíveis de mudanças, pois estão envolvidas em processos criativos e combativos. A partir daí, acentua-se que, se o sentido dado às coisas tem o poder de regular e definir contornos e condutas sobre as nossas práticas, elas serão objeto de disputa política. Disso também se alimentam as lutas por reconhecimento em suas partilhas vivenciais e simbólicas e é por meio delas que as histórias e narrativas de um grupo devem estimar alguns valores em detrimento de outros para justificar e promover as qualidades de um coletivo.

O sentido de representação aqui explorado também se define no jogo das posições conflitantes e concorrentes entre si, tão importantes de serem afirmadas no espaço da escola. Ele se constitui com a força dos valores e referências dadas *a priori*, mas também pelo curso dos acontecimentos que podem questionar e superar representações inferiorizadas da maioria dos estudantes.

4.4.1 Identidade, reconhecimento e redistribuição: apontamentos sobre uma contradição

Ao se afirmar na contemporaneidade, a teoria do reconhecimento, de inegável relevância, abarcou modificações decorrentes das lutas de grupos vulneráveis e espoliados em busca da afirmação de suas diferenças, comprometendo-se, principalmente, com embates circunscritos à esfera da identidade cultural. Em décadas mais recentes, a crítica marxista sobre o conceito de reconhecimento, apontou, porém, que elas podem cumprir papel compensatório, em função da incapacidade de se implementar, articuladamente, políticas de redistribuição econômica (SAFATLE, 2015a). Embora trazendo pautas muito importantes, entende-se que essas batalhas não conseguiram empreender a luta radical contra a desigualdade. Ao lado dessa perspectiva,

Nancy Fraser (2006) trará importantes contribuições à discussão acerca da redistribuição e reconhecimento e, mais à frente, serão discutidas questões centrais nesse debate propostas pela autora. Compreende-se que essa discussão ilumina temas importantes tratados aqui, pois tanto desigualdades materiais, como simbólicas – encarnadas nas imagens e representações culturais negativas discutidas anteriormente – se sobressaem na vida dos estudantes como condições aviltantes, conforme foi exposto na discussão sobre os desafios de uma nova tradição na educação brasileira. Então, esse debate será recuperado.

Para Honneth (2003), mesmo as injustiças ligadas à distribuição devem ser sustentadas como expressão institucional de desrespeito social. Ele entende que as lutas políticas, inclusive aquelas cuja centralidade é a redistribuição econômica, pretendem garantir condições concretas para formar a identidade pessoal, como forma de orgulho de pertencimento a um grupo social. O trabalho de Thompson (ano) em *A formação da classe operária inglesa* é apresentado como referência de uma estrutura motivacional das lutas da classe operária a partir da violação de seus direitos, interpretando-as como lutas por reconhecimento. Contudo, Safatle (2015a) pondera que, admitida a natureza moral dos intentos por redistribuição, corre-se o risco de psicologizar demandas sociais.

Nas lutas identitárias, os conflitos impulsionam a busca da universalidade do direito ou da valorização das diferenças entre grupos distintos para se estabelecer o reconhecimento. Identidade e reconhecimento, portanto, fazem parte de um mesmo fenômeno para Honneth (2003), sendo o primeiro conceito condição para o estabelecimento do segundo. A busca do reconhecimento, para ele, opera-se a partir do desrespeito que ocorre na recusa de direitos ou mesmo na privação de reconhecimento a que grupos ou pessoas estão sujeitas.

Quando essa recusa ocorre, tenta-se transformar a negatividade de denegação do reconhecimento no reencontro das distinções e valorações que o torne positivo. Ou seja, de uma experiência de rejeição passa-se para uma prática conflituosa que busca a afirmação e reconhecimento, cultural, dos grupos prejudicados. As lutas identitárias, nesses termos, têm ganhado fôlego no Brasil nos últimos anos. Diversos autores localizam em 2013 um divisor de águas na expressão de movimentos sociais até então carentes de visibilidade ampla.

Para Francisco Bosco (2017), as Jornadas de Junho¹⁸ conseguiram mobilizar uma nova cultura política na sociedade, encontrando nas redes sociais uma potente plataforma de explicitação de conflitos latentes. O ciberespaço, a seu ver, foi fundamental para revitalizar e rearticular grupos minoritários, estimulando a criação e a proliferação de nichos virtuais – de informações, de imaginários e de cultura – bastante propícios para o fortalecimento de movimentos dessa natureza, inclusive em outros territórios, que não o virtual.

Para Nancy Fraser (2006), a perspectiva honnethiana do reconhecimento, que celebra uma luta contra hierarquias culturais que condicionavam determinados grupos historicamente vulneráveis, abandona um ideal de equidade radical e de transformação político-econômica. Em suma, as lutas sociais foram, nesses termos, subordinadas e condicionadas a embates pela ressignificação da cultura, um desprendimento que facilitou, conforme Fraser (2006), a insurgência do neoliberalismo, cujo objetivo era reprimir, a qualquer custo, a memória do igualitarismo social. Afinal, a perspectiva neoliberal pode conviver com demandas circunscritas à esfera cultural do reconhecimento, especialmente por meio da focalização. Luiz Felipe Miguel (2018) observa que os mecanismos de reprodução da dominação neoliberal são capazes de acomodar elementos que representam, supostamente, sua completa negação.

Fraser (2006) contesta, em parte, a perspectiva de Honneth (2003), apontando a importância de um enfrentamento específico de duas dimensões das lutas por emancipação: o reconhecimento e a redistribuição, considerando interseções entre os embates contra a injustiça cultural e distributiva. A autora discute o contraste entre a afirmação das diferenças, presentes nas demandas identitárias, e a abolição delas, defendida no campo da redistribuição, para propor “remédios” afirmativos e transformativos nos dois âmbitos, por meio dos quais se seguem as lógicas contrapostas entre a diferença e a seu apagamento.

Na esfera da redistribuição, não trabalhada por Honneth (2003), a autora reforça a importância de remédios afirmativos para corrigir os efeitos da desigualdade vinculados à perspectiva do Estado de Bem Estar Social, e indica remédios transformativos associados à luta pelo socialismo para remodelar as estruturas causadoras da desigualdade, embora não trate da

¹⁸ As Jornadas de Junho foram uma onda de protestos em 2013, iniciados na cidade de São Paulo pelo Movimento Passe Livre que, em um primeiro momento, contestavam o aumento no preço das passagens de ônibus na capital. As manifestações foram ganhando adesão da população. Multiplicaram-se as pautas e o movimento foi federalizado atingindo, até mesmo, o governo de Dilma Rousseff, que sofreu severas críticas. As jornadas foram marcadas por forte repressão policial e pela ação de diversos coletivos de comunicação contra-hegemônicos que buscavam denunciar o ponto de vista dos manifestantes violentados, como a Mídia Ninja.

supressão da propriedade privada dos meios de produção, apontada por Marx, como causa da diferença fundamental entre classes. De qualquer forma, a autora retoma uma dimensão – redistributiva – das lutas emancipatórias negligenciada na análise honnethiana.

Porém, coletivos identificados com um pensamento à esquerda têm, de maneira incisiva, instituído no apagamento dessa esfera reivindicada por Fraser (2006). Para Safatle (2017), embora incontestavelmente justa e necessária, a questão da identidade foi transformada na única pauta política concreta da esquerda. O autor entende que, ao superestimar dimensões morais e culturais nas lutas de classes, a teoria do reconhecimento, que dá lastro à ação política, se constitui no vácuo deixado pelo esvaziamento do proletariado.

A integração parcial do operariado nas políticas de bem-estar social e o abandono gradativo da crença na universalidade desses sujeitos históricos tornaram a cena do embate social mais complexa, marcada por uma multiplicidade de temas e reivindicações que pouco se articulavam entre si. Em sua argumentação, atribui a emergência desses fenômenos a questões como a desmotivação dos jovens com o trabalho taylorista, o enfraquecimento de valores como estabilidade e segurança em confrontação com ideias de flexibilidade, maleabilidade e desterritorialização, além do reforço do multiculturalismo em uma nova onda crítica de enfraquecimento dos regimes socialistas.

A batalha pela legitimação de uma identidade individual, para Safatle (2015a), opera como uma espécie de compensação mediante a impossibilidade de uma luta revolucionária contra a desigualdade e a inexistência de um projeto transformador – principalmente no âmbito econômico e da produção – da esquerda. Por esse raciocínio, a saída, então, estaria na luta pela afirmação identitária das diferenças, deixando intacta a ordem capitalista existente. Dessa forma, o autor critica o caráter limitado do conceito defendido por Honneth (2003), contrapondo-se a um de seus fundamentos, no qual o filósofo alemão destaca a integração do proletariado à classe média na incorporação dos ganhos provenientes do Estado de Bem Estar Social. Como essas condições não estão garantidas nem mesmo no contexto europeu e, em outros lugares, sequer estiveram presentes, Safatle (2015a) aponta os limites geográficos de uma abordagem teórica em que se pretende afirmar a universalidade.

Nesse debate, o autor retoma no pensamento marxista o conceito de universalidade do proletariado, mas não como sujeitos cuja cultura e costumes devem submeter toda sociedade em uma perspectiva de universalismo colonialista. Ao contrário dessa concepção, o que se advoga é

à força da despossessão dessa classe, capaz de fazer dessa condição uma referência para o ideal da igualdade a ser buscado, reconhecendo o direito de afirmação de todos os grupos desprezados independente de suas predicacões.

Sem nenhuma expectativa de retorno, o proletariado seria definido pela ausência de vínculos com as formas tradicionais de vida, o que daria a ele uma condição antipredicativa e negativa. Em função disso, Safatle (2015a) entende que o campo político não deve se pautar por esforços de identificação e reconhecimento das diferenças, mas pela desconstrução delas.

Compreende-se que essas dinâmicas contraditórias integram os processos comunicativos e educacionais, interagindo com os atores sociais que participam deles. O desafio de se reconhecer no mundo é mediado, afinal, por uma cultura disposta ao excesso de informações e redundâncias de representações – na mídia e nas escolas – que, em sua maioria, excluem a história dos vencidos e suas formas de narrar. Não obstante, para superar a subordinação, um enfrentamento cultural nem sempre atenderá, suficientemente, as necessidades materiais das classes populares.

Ao se refletir sobre as diferentes formas e obstáculos de efetuação das lutas por justiça social e reconhecimento hoje, coloca-se em cena uma questão importante, e difícil, para a formação escolar, inserida em uma cultura midiática que ressoa as gramáticas dessas lutas. Certamente, o campo da educação não é o único a ser mobilizado em torno desses sentidos, mas seu papel é fundamental para se pensar criticamente a cultura e o modo como a maioria dos brasileiros está representado nela – e, também, as próprias limitações dessa crítica. Aí está o sentido deste trabalho: reflexionar sobre como são encaradas as articulações entre dois campos a partir da crítica de mídia. Qualquer tipo de ação política dos grupos espoliados depende de uma compreensão mínima sobre as relações entre mídia e educação e de como esse campo contribui com a construção e a reverberação da vida social.

5 DE PERCEPÇÕES SOBRE CRÍTICA ÀS CRÍTICAS DE MÍDIA

5.2 Postulações sobre crítica

A discussão que se apresenta a seguir tem o intuito de trazer a crítica de mídia como conceito fundamental para este trabalho. Até aqui abordou-se a cultura midiática permeando as relações entre comunicação e educação, o contexto em que essas relações ocorrem e as disputas de significação, orientadas por diferentes representações culturais elaboradas nos meios de comunicação, com destacadas reverberações no ambiente escolar.

A partir deste capítulo, propõe-se uma discussão que tem função teórico-metodológica, pois, a partir do conceito polifônico de crítica de mídia, é que se fará a leitura dos textos que envolvem a relação entre meios de comunicação e educação. O conceito será tratado, primeiramente, a partir de Michel Foucault (1990), quando ele debate o sentido de crítica, juntamente com a retomada dessas questões por Judith Butler (2002), em diálogo com pensamento do autor francês.

Inicialmente, a proposta é de localizar a ampla discussão acerca da crítica, para, em seguida, dialogar com outras concepções, especificamente voltadas para abordagem midiática. A relação entre esses dois momentos, no entanto, não é automática, havendo questões consideradas no primeiro debate que não necessariamente serão observadas nas abordagens presentes na segunda parte da discussão, quando a crítica de mídia será trazida em diferentes perspectivas.

Em discussão sobre *o que é a crítica*, Michel Foucault (1990) destaca que ela não é específica da modernidade. Na visão do autor, a atitude crítica pode ser percebida em situações anteriores, mais precisamente nos séculos XV e XVI, quando algumas formas de pensar e agir se sobressaíram de modo análogo com o que se nomeia crítica na era moderna. No período anterior ela pôde ser pensada como a argumentação erigida contra a forma dominante de pensamento que guiou as atitudes humanas.

Nesse sentido, Foucault (1990, p. 3) mostra que “[...] a partir do século XV e, desde antes da Reforma, pode-se dizer que houve uma verdadeira explosão da arte de governar os homens [...]”, que prevaleceu na forma espiritual observada na Idade Média ou na forma de laicização com os processos políticos e sociais que culminaram na Idade Moderna.

Foucault identifica a origem da crítica na negação dos fundamentos que legitimavam a autoridade eclesiástica. Essa recusa criou confrontos com a doutrina da igreja, empenhada na justificação de certo modo de governar, desenvolvido a partir da leitura dos textos sagrados. Pode

se dizer que a crítica representou a desconstrução dessa leitura, no gesto de reinterpretação da escritura. Em sua exposição, Foucault (1990) argumenta que a crítica existe em relação à outra coisa, preparando um devir que não seria possível sem ela. Partindo dessas premissas, o autor entende que a crítica reivindica uma utilidade, sendo vista por ele como uma virtude.

Foucault (1990) destaca que a crítica se desenvolve em contraposição ao aprimoramento das artes de governar, observado desde a Idade Média, e, principalmente, pela vontade de não ser governado, pelo menos de certo modo. O desenvolvimento da crítica se edifica, assim, *par e passo* ao desejo de governar. É em decorrência dessa vontade que os movimentos críticos do poder eclesial ganharam força a partir da segunda metade da Idade Média.

O processo de laicização será fundamental na influência tanto no predomínio das formas de governo articuladas por grupos espirituais, quanto em outras que vão desembocar no movimento iluminista, baseado na razão. Foucault, então, vai destacar importantes conquistas nesse sentido com farto desenvolvimento de diferentes campos do conhecimento a serviço das artes de governar, mas também chamará atenção para um modo diverso, em direção à arte de não ser governado. O que se desenvolve no campo identificado com a resistência aos mecanismos de controle é entendido por Foucault como “atitude crítica”, localizada, assim, antes mesmo do predomínio da era moderna. Ou seja, o autor entende que “a arte de não ser governado” pode ser compreendida como uma primeira definição de crítica.

O foco da crítica para Foucault articula, assim, poder, verdade e sujeito, em uma relação em que esses elementos se fundem. Por meio da crítica se questiona a verdade estabelecida e os efeitos que recaem sobre o poder em nome dela instaurado. No ensaio de Foucault, retoma-se a definição de Kant sobre *Aufklärung* (iluminação/iluminismo/esclarecimento) para aproximá-la do sentido que propõe de crítica. *Destaca que, para Kant, Aufklärung corresponderia à superação do estado de menoridade na qual a humanidade estaria autoritariamente submetida.*

Trata-se de uma iluminação pela qual se sai da menoridade, das “sombras do medo” para a ousadia do conhecer: *saper aude*. A superação da menoridade e a coragem de saber, proveniente do sentido que Kant atribuiu à iluminação, assim como o desenvolvimento das formas que buscam condições de não ser governados – observados anteriormente – se encontram aproximados. Nesse sentido, Foucault (1990) mostra que tanto um gesto como outro pode ser descrito historicamente como crítica.

A Bíblia, o direito, a ciência; a escritura, a natureza, a relação a si; o magistério, a lei, a autoridade do dogmatismo. Vê-se como o jogo da governamentalização e da crítica, uma em relação a outra, deram lugar a fenômenos que são, creio eu, capitais na história da cultura ocidental, que trata-se do desenvolvimento das ciências filológicas, trata-se do desenvolvimento da reflexão, da análise jurídica, da reflexão metodológica. (FOUCAULT, 1990, p. 5).

A crítica seria, então, a insurgência contra o discurso de verdade das diferentes instituições de poder e o processo de governamentalização da sociedade. Por meio da crítica, advoga Foucault, se buscam os elos entre conhecimento e efeitos de poder viabilizados por ele. A coerção, para ser legitimada, depende de justificativas racionais de modo que se torne inquestionável. O discurso racional pode justificar a coerção, podendo se alinhar também aos procedimentos defendidos pela tradição iluminista.

Assim, Foucault (2000, p. 15) busca nas articulações entre domínio da racionalidade e conhecimento, referências fundamentais para emergência da crítica, pois “[...] nada pode funcionar como mecanismo de poder se não se manifesta segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber”. A crítica, assim, emerge contra formas de conhecimento que sustentam relações de poder.

O valor causal entre conhecimento e poder é apontado como fundamental para afirmação desses pressupostos, pois são considerados por Foucault como explicações necessárias que tornam essa relação inevitável. O resultado disso não seria necessariamente um produto, porém um efeito decorrente dessas relações. Não se trata de discutir o poder apenas como dominação, como acentua Foucault, mas como sistema de relações indissociável das formas de legitimação do saber/conhecimento. A crítica é vista, então, como recusa às formas de coerção. Ela nasce do fracasso dos modelos que regem a governamentalização dos sujeitos que se pretende conhecer e submeter.

No seu ensaio, em suma, Foucault (2000) buscou descrever o problema da crítica, sua relação com a filosofia assim como o poder e o conhecimento. O saber, para ele, se constitui dos elementos do conhecimento que atuam nas relações que ocorrem no interior de seu domínio e no exterior dos efeitos de poder que provocam. Não obstante, ao debater a crítica como recusa de ser governado de certo modo, Foucault admite que isso seja diferente de não ser governado de jeito nenhum, pois a primeira perspectiva se trata de uma posição relativa, enquanto, na segunda, há o predomínio de uma posição absoluta. A atitude crítica que ele assume se identifica com a recusa de ser governado de determinada forma.

Em diálogo com Foucault, Judith Butler (2002) distingue o uso comum de crítica e seu sentido filosófico. Ao apresentar a discussão proposta por Foucault (2000), a autora destaca a questão da liberdade e da ética, além do juízo. Para isso, retoma a questão dos limites epistemológicos assinalados por Foucault, apresentando a crítica mediante o fato de a vida social não se tornar inteligível no pensamento que se dispõe sobre ela. Diante dessa crise, Butler (2002) assinala que a crítica torna-se um modo de atingir algo que ainda não existe, pois ela se funda na construção das funções ordenadoras da sociedade.

Em seu ensaio, Butler retoma vários autores que, de diferentes modos, se inseriram nesse debate. Do trabalho de Williams recupera seu incômodo com a costumeira prática de usar a crítica como sinônimo de destacar defeitos, buscando a cisão do termo com o ato de julgar. No diálogo com o pensamento de Adorno, Butler chama atenção para a atitude crítica considerar a visão ideológica predominante na apreciação dos fenômenos intelectuais, distanciando-se de uma abordagem fundada no senso comum.

A tradição crítica reivindicada por Habermas, por sua vez, é objeto de ressalvas por parte da autora. A perspectiva crítica na visão de Habermas é dada como juízo em um mundo normativamente justificado. “Habermas tornou a operação crítica bastante problemática, quando sugeriu que um passo para além da teoria crítica era preciso se, ao fazer juízos avaliadores acerca de condições e metas sociais, buscássemos recorrer as normas.” (BUTLER, 2002, p. 3). Na visão de Habermas, assinalada por Butler, a crítica daria lugar aos juízos normativos, operando o contrário do que propõe uma perspectiva adotada por ela e pelo próprio Foucault. Ao postular uma perspectiva normativa fundada na ação comunicativa, Butler (2002) entende que Habermas é levado a fazer um movimento acrítico, mediante a ilusão empregada no sentido de normatividade que propõe. Em seu ponto de vista, a noção de crítica associada à normatividade lhe parecerá redutora.

Butler retoma, enfim, a discussão proposta por Foucault para afirmar que, mais do que avaliar as condições sociais e os próprios objetos, a crítica visa destacar as relações entre conhecimento e poder. A autora indaga, ainda, sobre o que poderia representar a obstrução que o conhecimento pode oferecer a formas de pensamento divergentes ou mesmo “[...] poder-se-ia sabiamente perguntar, o que há de bom em um pensar diferente se não sabemos de antemão se esse pensar produzirá um mundo melhor?”. (BUTLER, 2002, p. 5).

O questionamento da autora se funda na ausência de garantias de um devir não necessariamente assentado em melhorias advindas de padrões mais justos. Entende que uma grande contribuição é trazida pelo pensamento de Foucault ao repensar a crítica, questionando os limites impostos ao próprio conhecimento. Aponta que Williams se referirá a esses limites como hábitos de espírito e que Adorno os destacará como ideologia, inibindo atitudes de natureza crítica. A crítica não poderia estar assim submetida ao pensamento ideológico, nem aos desígnios funcionais da dominação, devendo, portanto, superar o contexto epistemológico dado *a priori*, pois ela visa construir um novo sujeito e, conseqüentemente, um novo código capaz de superar formas prevalecentes de ordenação.

Na apreciação sobre o esclarecimento, Butler (2002) mostra que a resistência à autoridade é o principal aspecto que se destaca para uma aproximação deste com a definição de crítica proposta por Foucault. A crítica se associa a um exercício de autonomia, em que o sujeito toma para si a tarefa de questionar ou aceitar a validade dos pressupostos que fundamentam uma prática. No entendimento da autora, a crítica desnuda a ilegitimidade, deixando perceptível sua carência de razão ou ausência de fundamentos. A objeção de Foucault aos fundamentos ilegítimos – acrescenta Butler – se dá em função de eles serem obstáculos a expansão de novos modos de ordenar a política e os valores.

Butler (2002) identifica, a partir do pensamento de Foucault, que a principal força motriz da crítica é o desejo de não ser governado, conforme destacado anteriormente. Entretanto, “a virtude”, que se vincula a esse desejo – expresso no pensamento de Foucault – é questionada pela autora. “Não fica claro, contudo, de que modo o desejo de não ser governado se liga à virtude. O autor deixa claro, porém, que não está a postular a possibilidade de uma anarquia total e que o ponto em questão não é como tornar-nos totalmente ingovernáveis.” (BUTLER, 2002, p. 21).

A hipótese que a autora trabalha é a de que a noção de virtude tenha a ver com a manifestação de liberdade, pois, o que é possível ser, será sempre limitado pelas condições dadas. É a partir da busca da superação dessas condições limitadoras que surgirá a atitude crítica e a liberdade a que se refere a autora.

Se o poder delimita o que sujeito pode ser, o que ele é, além dessas formas, estará no campo do que a autora denomina de uma ontologia precária. A tarefa da crítica, então, seria formar no embate com as regras de coerção outros preceitos oriundos do questionamento delas. Para Foucault, conhecimento e poder encontram-se articulados. A questão que se ressalta, no

entendimento de Butler, assim como de Foucault, não é distingui-los, porém "descrever um nexo de saber-poder que permita entender o que constitui a aceitabilidade do sistema". (FOUCAULT apud BUTLER, 2002, p. 15). Em resumo, demonstrar como ocorre a interação entre conhecimento e poder.

Outra questão que se sobressai na leitura de Butler sobre a crítica em Foucault diz respeito à noção de liberdade originária que impulsiona o ser humano a questionar as condições em que é governado. Na realidade, trata-se de uma menção reivindicada pelo autor, sem necessariamente desenvolver ou propor uma significação para ela. A discussão sobre a liberdade originária, proposta por Foucault, é classificada pela autora como uma atitude "[...] extraordinariamente valente, na medida em que não pode fundamentar sua pretensão à liberdade original". (BUTLER, 2002, p. 18). No entendimento de Butler, a liberdade original é percebida como um risco além do limite epistemológico. A esse risco se atribui a prática de virtude, conforme postula Foucault. Com ela, se busca formas de inteligibilidade para além dos limites em que o poder e o conhecimento limitaram as condições do sujeito pelo processo de ordenação.

O sujeito que é formado pelos princípios dispostos pelo discurso da verdade ainda não é o sujeito que luta para se criar. Ao engajar-se nas "artes da existência", esse sujeito é tanto criador quanto criatura, e a linha que divide os momentos em que se forma, dos momentos em que é formado é, senão impossível, certamente difícil de ser traçada. (BUTLER, 2002, p. 19).

Na realidade, o sujeito se forma em um processo de reflexividade que toma a tarefa de fazer-se com os recursos de sua própria constituição em um gesto transformativo. Na síntese da autora, trata-se de um sujeito que "se cria, porém não se inaugura completamente". O sujeito se forma em condições externas a ele e que lhe foram legadas. Essas diferentes práticas formadoras, existentes na sociedade, são modos de subjetivação propostos por Foucault e destacados por Butler.

Tornar-se um sujeito ético, para Butler, significa ele tomar para si o objeto de autotransformação e escolher o que dele será utilizado em sua própria criação. Isso é feito de modo que "[...] o eu que assim procede arrisca-se a deformar-se enquanto sujeito, passando a ocupar aquela posição ontologicamente insegura que coloca a questão de modo originário: quem será um sujeito aqui, e o que se qualificará de vida?". (BUTLER, 2002, p. 21). Nesse sentido, a crítica é também um empreendimento arriscado, pois rompe com os hábitos de julgamento, abrindo-se espaços para novas formulações éticas, numa prática, sem dúvida, desafiadora.

Como estas questões podem nos desafiar a pensar o contexto permeado por uma cultura em que o poder também se manifesta e se institui em torno de práticas comunicativas? Trazidas as abordagens de Foucault e Butler, o objetivo agora é de localizar o debate acerca da crítica não apenas dos produtos midiáticos, conforme assinalamos, mas em torno das relações que envolvem a mídia em processos de produção, consumo e circulação das formas simbólicas. Ao pensá-la na complexidade dessas relações, pretende-se considerar diferentes aspectos que envolvem projetos e recursos de governamentalidade no mundo contemporâneo, visto e percebido a partir do poder de penetrabilidade da mídia na vida social.

5.3 Críticas de mídia

A crítica sobre os processos e práticas midiáticas tem suscitado debates no Brasil como um desafio importante no século XXI. Apesar das diferentes posições e abordagens sobre o conceito de crítica, a discussão fornece importantes ângulos sobre os quais pode-se pensar o movimento de crítica de mídia, desenvolvido no debate acadêmico, a partir da confluência comunicação e educação.

Ao tratar da especificidade da crítica dirigida às atividades midiáticas, Ciro Marcondes Filho (2002) defende que essa forma não difere de outras elaborações que se colocam contrárias às noções de manipulação da audiência e à afirmação de uma verdade única por parte dos meios. O autor pensa que o enfoque específico da mídia se insere em um movimento crítico das formas estruturais de se pensar o mundo.

Ao se distanciar do trabalho proposto no âmbito da Teoria Crítica e sua visão sobre a cultura de massas, Marcondes Filho (2002, p. 19) defende a ideia de que a crítica não deva ter pretensão totalizante, permitindo “[...] fazer-se a crítica sem o hipostasiamento do homem, de sua razão, de forma totalmente desvinculada de seus sonhos oceânicos de controle e administração de tudo que estivesse à sua frente”. No entendimento dele, a crítica tem papel fundamental no questionamento da realidade, contribuindo, assim, para melhor compreensão sobre ela, ainda que com a ressalva de que ela não significa o conhecimento por inteiro da complexidade do mundo que a envolve.

A supervalorização da técnica é percebida como sério problema pelo autor, pois no seu juízo quem faz apologia dela tende a elevá-la acima do poder de agência dos seres humanos. Propor que o sujeito possa ser emancipado e desenvolver uma consciência plena de si a partir do

advento das tecnologias seria desenvolver uma visão muito otimista, para não dizer ingênua, acerca desses processos.

Na apreciação sobre as relações predominantes na sociedade neoliberal, o autor se insurge contra a ideia de que as leis do mercado devam ser tomadas como critério para formular a crítica da produção midiática. Ainda que os interesses do mercado permeiem essa relação, isso não é suficiente para que o autor deixe de reconhecer o papel do sujeito no juízo formulado sobre as formas simbólicas advindas da mídia.

Independente da questão do valor de mercado, os receptores da comunicação têm contato e mesmo se utilizam de algum tipo de critério qualitativo. Um julgamento do nível estético, informativo ou mesmo técnico dos produtos se realiza de fato na prática. Esse julgamento acontece e o que faz a crítica mediática é apenas um trabalho de direcionamento desses comportamentos. (MARCONDES FILHO, 2002, p. 20).

A partir da compreensão explicitada pelo autor, pode-se inferir que o sentido atribuído à crítica, no caso específico da mídia, envolve diferentes aspectos sobre o objeto, dimensões estéticas e tecnológicas e, ainda, questões relativas ao domínio e usos dos meios. Acrescente-se a essas extensões o conteúdo das informações, considerando-se os inevitáveis efeitos que pretende realizar, uma vez que todo produto midiático está endereçado à ampla articulação e circulação social. As questões discutidas anteriormente sobre as relações entre crítica e poder seguem nos fundamentos deste debate, pois ao analisar a mídia e sua capacidade de inclusividade na vida social, esses elementos terão dimensões destacadas em qualquer exercício de análise com pretensões críticas.

Sem dar uma resposta sobre como deve ser feita a crítica de mídia, Marcondes Filho (2002) nos propõe pensar sobre outras duas questões relativas a ela: a primeira, voltada para *quem pode fazer a crítica* e a segunda, *quais critérios ela deve observar*. No primeiro caso, o autor entende que ela não deve ser abordada apenas como assunto de especialistas. Deve-se pensar a crítica de forma coletiva, capaz de incluir percepções que possam reunir o máximo de informações sobre o objeto em questão.

Em relação à segunda questão, focaliza-se a apreensão dela nos valores e propõe que a crítica supere critérios impressionistas e pense sobre as lógicas das escolhas dos espectadores, leitores ou consumidores de mídia. Ou seja, para formular a crítica, é importante compreender o apelo de produtos considerados qualitativamente melhores em detrimento de outros apelativos. O

que subjaz a essas escolhas? Quando o público escolhe um produto de mais qualidade não temos aí um juízo capaz de ser reconhecido como uma prática circundada pela crítica?

Ao destacar e focalizar o debate sobre crítica de mídia, encontram-se autores que propõem ângulos e elaborações divergentes em torno do termo. A seguir, serão reunidas concepções destacadas nesse esforço, buscando o diálogo com modos de pensar a crítica voltada para processos e práticas midiáticas. Esses trabalhos nos defrontam com orientações que vão desde ao reconhecimento de um sistema de resposta social, em que se inserem práticas de crítica de mídia até perspectivas que a pensam no âmbito da política, da regulação institucional, dos formatos e dos lugares, dos juízos e valores, assim como dos critérios de legitimidade para fazê-la.

Uma das contribuições mais destacadas nos estudos de comunicação sobre a crítica de mídia é elaborada por José Luiz Braga (2002), que se insere nesse debate justificando a necessidade de se criar e atuar com dispositivos voltados para a atuação da mídia na sociedade. Para isso, aborda inicialmente quatro perspectivas que ordenam a forma em que a crítica é feita. Numa síntese, ele defende que a sociedade deva “[...] dispor de critérios e interpretações; expressar o estado dos processos e dos produtos em um determinado tempo e local; estimular competências dos usuários; (e) ter incidência sobre a produção”. (BRAGA, 2002, p. 28). No entendimento do autor, os dois primeiros objetivos têm primazia, assinalando também o papel da crítica como forma de ampliar o conhecimento sobre as relações com realidade envolvida com os processos comunicação.

Partindo do princípio de que esse exercício não pode se desenvolver a partir de uma pressuposição que cinde mídia e sociedade, Braga (2002) entende que essa prática cria um dualismo improdutivo na apreciação dessa relação. Em geral, a mídia é tomada como ativa e a sociedade, mesmo tendo reconhecido seu papel de agente, segue dependente de um estímulo proveniente dos meios de comunicação. Destaca a necessidade de não se trabalhar cisões entre sociedade, sistema produtor e difusor de comunicação e o sistema usuário. Essas instâncias têm sua existência e desenvolvimentos articulados culturalmente na vida social, sendo um equívoco considerá-las de forma estaque e deslocadas.

Em outro trabalho, no qual aprofunda as discussões sobre dispositivos sociais de crítica de mídia, Braga (2006) propõe pensar além dos sistemas de produção e recepção, amplamente exploradas nos estudos teóricos de comunicação, um terceiro *sistema de resposta social*, construído em relação à mídia. Esse sistema decorre da interação de diferentes movimentos

sociais que orientam suas ações em busca de melhores representações no âmbito da mídia. Reflete a disputa que existe na construção da visibilidade e da realidade que permeia a existência desses grupos, ou seja, “[...] a sociedade se organiza para enfrentar sua mídia e essa organização afeta o conteúdo das produções midiáticas e o modo como cada indivíduo o recebe”. (BRAGA, 2006, p. 14). Esse sistema se define pela circulação de variadas formas de interpelação e apropriações dos materiais simbólicos a partir de sua difusão. Na visão de Braga (2002), predominou no Brasil um sistema crítico-interpretativo marcado por fragilidade e, somou-se a isso, o pouco conhecimento elaborado sobre ele.

O fato de os usuários dos meios de comunicação serem tomados como passivos e manipuláveis é discutido por Braga (2002) a partir da lembrança de que esta perspectiva, presente nos anos de 1980, encontra-se superada. Entretanto, o autor alerta que reconhecer que o receptor pode resistir às formulações dos meios de comunicação não significa que se tenham as melhores interpretações sobre elas. É dessa constatação que eclodem algumas iniciativas, como já assinalamos nesse trabalho, de propostas de leitura críticas, elaboradas academicamente.

O autor entende que isso, embora muitas vezes surja de tentativas bem intencionadas, seja insuficiente, pois um sistema crítico só pode ser desenvolvido socialmente, de modo que os critérios de escolha e consumo possam ser elevados e, conseqüentemente, atuar sobre os processos de produção. Em sua percepção “[...] um sistema eficiente permearia toda a sociedade (tanto quanto a produção mediática) como um componente inalienável da interação mediática social ampla”. (BRAGA, 2002, p. 32).

Um sistema crítico deve trazer as tensões observadas na relação com a mídia de forma abrangente, atento aos processos presentes na produção e consumo das formas simbólicas. Ao tratar das questões que envolvem o enfrentamento dessa realidade, o autor argui sobre os critérios de escolha dos usuários, a competência subjacente a essas seleções em um mundo de ampla oferta e, ainda, sobre o que fazer para que a autonomia interpretativa seja desenvolvida. Reconhece que a autonomia interpretativa apresenta questões que vão além da mídia, ligadas ao estudo das mediações culturais, desenvolvidas no trabalho de Martín-Barbero (1997), discutido anteriormente.

Qualquer leitura ou interpretação que se faça acerca de uma produção midiática será conduzida em um contexto de referências culturais. A questão que perdura, para Braga (2002), não é a de ensinar a melhor forma de se fazer interpretação, ou mesmo entregá-las prontas aos

consumidores de mídia, como se fossem mais verdadeiras. Trata-se, sobretudo de “[...] através da diversidade oferecida por um bom subsistema crítico – estimular uma cultura de opções pessoais e de grupos que qualifique os usuários a fazerem sua própria crítica, por sua conta e risco”. (BRAGA, 2002, p. 36). Para isso, diferentes instâncias empenhadas no trabalho da crítica deveriam estar disponíveis e acessíveis para dar sua contribuição para desenvolvimento do sistema.

Às universidades se somariam outras instâncias geradoras de crítica, em uma multiplicidade de enfoques, interesses e perspectivas de abordagens, de modo a ampliar a oferta de escolhas, usos e alargar a compreensão sobre consumos e produção midiática. Não se produzem trabalhos qualitativamente superiores sem que existam condições ampliadas e espaços consolidados de crítica que estimulem esforços nesse sentido.

Retomando a discussão acerca do sistema de resposta social proposto por Braga (2006), não se pode reduzir o trabalho com a mídia apenas nos dois sistemas: produção e recepção, processos mais conhecidos e difundidos no debate acadêmico. É importante considerar que processos bidirecionais, de reciprocidade comunicacional, existiam antes mesmo do advento das redes informatizadas.

No terceiro sistema de resposta social, proposto por Braga (2006), a interação sobre a mídia é, inclusive, identificada de forma diferente da interatividade que ocorre nas redes informatizadas. Se na interatividade estrita sugere-se uma perspectiva conversacional, no sistema de resposta social a interação será caracterizada por processos de retornos dispersos e difusos. Ao trabalhar o conceito de sistema de resposta social, Braga (2006) substituiu a perspectiva anteriormente tratada por ele em torno do sistema crítico-interpretativo. Uma das razões para afirmar a nova nomeação foi “[...] perceber que alguns modos e processos de ‘fala sobre a mídia’ (que estariam intuitivamente contidos naquele subsistema) não apresentavam características propriamente *críticas*”. (BRAGA, 2006, p. 24).

O autor argumenta que, dado ao amplo escopo de situações que o trabalho com o sistema deveria abarcar, o sentido de crítica teria que ser demasiadamente entendido, aproximando-o eventualmente de simples referências interpretativas. As apreciações de diversas ordens sobre os meios, direcionadas de forma dispersa, constituem o que ele define como um sistema de interações sociais. Nele cabem questões que vão além das abordagens críticas, constituindo juntamente com outras falas direcionadas à mídia e aos seus produtos, um sistema de resposta

social. Esse sistema pode produzir falas sobre a mídia, críticas ou não, que geram subsídios que se relacionam com o processo de produção.

Para lidar com as questões que envolviam a formação de um sistema de resposta social relacionado à mídia, tratava-se, assim, de focalizar outras perspectivas que trouxessem para o conjunto dessa análise outras “falas sobre a mídia”. Com isso, os processos críticos da mídia são considerados exclusivamente no terceiro sistema proposto pelo autor (o sistema de resposta social), pois eles são acrescentados de outras abordagens que constituem a interação social sobre a mídia.

Destaca-se nesse processo de interação social a circulação dos sentidos partilhados nas formas culturais das quais a mídia faz parte. O que define a circulação é o fato de que “[...] várias pessoas, tendo lido o mesmo livro ou ouvido e apreciado o mesmo tipo de música e tendo alguma informação sobre tais materiais, ‘conversem’ sobre tais objetos e interajam com base nesse estímulo”. (BRAGA, 2006, p. 28). O que importa é a circulação dos sentidos que ocorre depois de completado o ciclo *econômico* da produção e recepção/consumo das formas simbólicas, pois é nela, na conversação social sobre esses produtos, que se estabelecem os valores e os sentidos provenientes da relação com a mídia.

Para que se fale em um sistema de resposta social, é fundamental que haja não apenas produção para veiculação midiática, mas que isso também circule interpretativamente no cotidiano. Em geral, esses processos são construídos em padrões culturais partilhados, capazes de assegurar não apenas o acesso, mas a interação com as lógicas e sentidos comuns de uma sociedade. O estudo sobre as formas críticas de mídia propostos neste trabalho se inserem no sistema de resposta social. Entretanto, deve se levar em consideração a complexidade que marca esse processo que envolve outras relações e interpretações, conforme assinalado, não críticas.

No elenco de possibilidades em que essas apreciações sobre a mídia podem ser desenvolvidas, o autor ressalta os processos de seleção dos produtos, as retroalimentações da produção a partir do consumo, o papel da militância crítica do uso da mídia, os processos sociais de enfrentamento e controle, a circulação comercial, a categorização e disponibilização de acervos e, ainda, processos educacionais e de aprendizagem do público, que nos interessam mais detidamente neste trabalho.

Braga (2006) se detém ainda sobre a perspectiva de crítica, acionando diferentes perspectivas, principalmente quando ela se localiza entre a produção, o consumo e os processos

de circulação midiática. Os sentidos de crítica a que ele se refere podem ser associados à interpretação dos consumidores; à conversação social em torno dos temas e questões geradas a partir dos meios de comunicação; às formas de apreciação da produção midiática, elaborada por críticos especialistas; e também ao trabalho analítico desenvolvido no meio acadêmico. Para Braga (2006), o conceito pode abarcar, em verdade, vários setores sociais voltados para a mídia. Em sua compreensão um

[...] processo interacional sobre a mídia e seus produtos pode ser considerado ‘crítico’ quando atenda a pelo menos um dos seguintes requisitos: a) é crítico porque tensiona processos e produtos midiáticos gerando dinâmicas de mudanças; b) é crítico porque exerce um trabalho analítico-interpretativo, gerando esclarecimento e percepção ampliada. (BRAGA, 2006, p. 46).

O autor reconhece a possibilidade de mútua influência entre os dois processos interacionais, pois eles não se excluem, admitindo ser possível ainda a crítica em torno deles, ampliando-se as possibilidades de sentido do conceito. Uma das principais consequências desse processo, enfatizada pelo autor, recai sobre a retroalimentação da produção midiática com o propósito de aperfeiçoamento e correção de possíveis desvios em uma relação que ocorre em constante tensionamento.

Braga (2006) mostra que o sentido da crítica está muito associado às práticas acadêmicas ou mesmo às especializadas no âmbito do jornalismo. Esta última nem sempre é informada pelo suporte teórico, o que leva, muitas vezes, a julgamentos oriundos de referências particulares, anunciadas como se fossem verdade. Entretanto, o maior problema apresentado pelo autor é quando tanto uma forma quanto a outra não instruem seu trabalho para alimentar o debate social sobre a mídia. Isso contribui para obstaculizar a necessária interlocução entre mídia e sociedade a partir de um posicionamento crítico.

Embora o papel da crítica nesses lugares seja destacado, ela não possa ser considerada a mais proeminente, nem exclusiva das apreciações mais rigorosas da sociedade sobre a mídia. Propõe que o foco do trabalho orientado por essa visão seja o de buscar “[...] diretamente nos debates (ainda que pobres e raros) ativados na sociedade e solicitados pelo jogo de contiguidade e tensões entre a mídia e os demais setores sociais.”, devendo-se, assim, atentar-se para “[...] processos e ‘lógicas’ que a sociedade usa para debater sobre a mídia, agir sobre ela, se defender ou simplesmente utilizá-la”. (BRAGA, 2006, p. 56).

Ao assinalar a importância do trabalho crítico nas dinâmicas sociais, Braga (2006) aponta que ele pode subsidiar a comparação e o entendimento dos meios, os produtos, gêneros e processos de comunicação e, além disso, oferecer critérios diferenciados para formação do senso comum, contribuindo com mais recursos para elaboração interpretativa de usuários ordinários. A esse fato soma-se a melhora das condições de escolha e o desafio da construção de uma autonomia interpretativa, entendida como a capacidade de

[...] desenvolver relações entre características do produto em observação e questões do mundo e de sua vivência pessoal e social, de perceber diferentes perspectivas sobre o tipo de produto – em suma, inserir o produto em um conjunto de relações pertinentes para, assim, *fazer uso dele segundo seus próprios interesses*. (BRAGA, 2006, p. 65).

Essas questões dependeriam, assim, da intensidade das trocas entre os sistemas de produção, recepção e resposta social, com ampla circulação e acesso para que os movimentos críticos estejam disponíveis e possam ser percebidos como necessários na interação com a mídia. Isso permitiria a abertura a diversos pontos de vistas, trazendo questões da estética, da ética, dos interesses e mesmo do sentido de qualidade que os usuários poderão formular no encontro com essas perspectivas. A crítica, então, é percebida como mediação necessária na relação com a produção, os produtos, o consumo, a circulação, enfim, com os processos que se desenvolvem em relação à cultura midiática.

Outras proposições sobre crítica de mídia serão reivindicadas em diálogo ou não com as contribuições trazidas por Braga. Nas formulações a seguir, serão destacadas diversas possibilidades de emergência deste debate a partir da contribuição de autores que sugerem formas de inteligibilidade, questionamento ou mesmo de apropriação dessas práticas na vida social.

Seguindo um tom cético em relação ao desenvolvimento de uma cultura crítica no predomínio da tecnocultura, adotado em consonância com outros pesquisadores, Raquel Paiva e Muniz Sodré (2013) apontam para a interseção dessa forma cultural com o mercado. Entendem que a mídia está profundamente arraigada na vida social, “[...] mobilizando os corpos da cidadania, instituindo um imaginário que se confunde com a realidade da vida nua, natural, de modo a constituir efetivamente uma nova esfera existencial plenamente afinada com o capital”. (PAIVA; SODRÉ, 2013, p. 28). Nesse modelo, imagens de diferentes épocas são trabalhadas esteticamente em conexão com a ordem social.

O papel dos meios, no entanto, não seria de inculcação, pois os autores não trabalham com a noção de manipulação da audiência por parte dos meios. Criticam essa posição, pois compreendem que ela não se atenta para nuances do processo comunicativo, pois esses pressupostos são fundados em orientações menos complexas e lineares sobre os meios. Consideram plausíveis os trabalhos que discutem o fato de a mídia restringir a liberdade ao invés de ampliar a comunicação, mas também reconhecem que há brechas nas quais veem possibilidades de usá-la como arena na luta por representações e disputa de significações culturais, principalmente por meio da comunicação comunitária.

O espaço de visibilidade contemporâneo é apresentado como lugar de predomínio do entretenimento e da estética. A estética que os autores abordam “[...] não deve ser entendida como estetização de conteúdos ou como uma suposta vontade de arte na política, mas como um sistema das formas a *priori*, na base do agir político, capaz de determinar o que se oferece à experiência dos sentidos”. (PAIVA; SODRÉ, p. 2013, p. 31). Por meio dessa percepção, entendem que o meio define as formas de expressão da cidadania.

Abordando a questão da crítica de mídia além das competências individuais, Rogério Christofolletti (2013) discute a necessidade de fatores de ordem institucional que a estimulem. Apresenta o não funcionamento do Conselho Nacional de Comunicação, por exemplo, como um limite para o desenvolvimento dessas condições. Christofolletti destaca o fato de o conselho¹⁹ ter as funções deliberativas abortadas no próprio processo constituinte, dificultando, assim uma ação mais efetiva em relação à definição de políticas de comunicação na sociedade brasileira. Tendo uma ação restrita, o conselho é responsável por

[...] emitir pareceres e recomendações sobre temas importantes como liberdade de expressão, concentração da mídia, radiodifusão digital, convergência midiática, programação de rádio e TV, propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas e medicamentos, entre outros. O longo intervalo entre sua criação (1998), regulamentação (1991) e efetiva implementação (2002) é muitas vezes atribuído à falta de vontade dos presidentes do Senado, a quem cabe indicar os membros do conselho. (CHRISTOFOLETTI, 2013, p. 76).

Com previsão para constituir conselhos locais e estaduais, o autor mostra que essas iniciativas são praticamente insignificantes no contexto brasileiro, tendo nas situações em que funciona atribuições muito específicas, nem sempre condizente com aquelas que foram pensadas

¹⁹ Os integrantes do conselho são eleitos por senadores e deputados a partir de indicações das entidades representativas dos serviços de comunicação social e da sociedade civil.

no esboço original na década de 1980. A fragilidade dos conselhos, na visão de Christofolletti (2013), contribui para que a mídia brasileira siga sem parâmetros críticos, sem que sejam articulados políticas e interesses da sociedade civil brasileira. A não exigência do diploma para o exercício da profissão de jornalista em 2009, em decisão do Supremo Tribunal Federal, aponta para uma fragilização ainda maior da crítica na mídia brasileira, no entendimento de Christofolletti. Sem a presença de profissionais qualificados no exercício da profissão, a decisão sinalizaria, equivocadamente, que não deve haver o mínimo de qualificação profissional exigida na produção jornalística.

Em outros trabalhos que têm a crítica de mídia como foco, nota-se o esforço de mapeamento de várias concepções acerca desse conceito. Na abordagem de Gislene Silva e Rosana Soares (2013), percebe-se, assim como vimos em Braga (2006), por exemplo, distintas apropriações do termo, passando pelo trabalho acadêmico, pela crítica jornalística e outras práticas sociais observadas no processo de circulação e consumo dos produtos midiáticos.

As autoras destacam questões acerca de critérios e também da “autoridade” conferida a essas diferentes formas de crítica. Em uma perspectiva relacional que busca articular crítica e produção, as autoras consideram que “[...] antigas distinções de ‘gosto’ (erudito, popular, massivo, midiático) são desafiados por meio da crítica contemporânea, a exemplo das contribuições de teóricos que destacam a importância dessas interações”. (SILVA; SOARES, 2013, p. 832). A produção cultural dialoga com esses lugares, servindo-se deles, de alguma forma, para reelaborar seus trabalhos. Embora seja admissível considerar diferentes critérios na *crítica da mídia*, Silva e Soares entendem que é fundamental compreendê-los como práticas orientadas por valores e juízos.

Em outra produção, Rosana Soares e Gislene Silva (2016) trabalham mais especificamente sobre a formação do público em articulação com a crítica midiática. Retomam a importância dos valores e juízos sobre os produtos, discutindo critérios, diversidade de objetos e formas em que a crítica de mídia é realizada. Ao abordá-las, as autoras apresentam novas perspectivas críticas.

Destacam, nesse trabalho, os parâmetros que orientam a crítica; as críticas construídas e veiculadas dentro dos próprios produtos midiáticos; a crítica como gênero textual, trazida por jornais, *blogs* e meios especializados; experiências metacríticas voltadas de modo mais abrangente para o próprio fazer midiático; a crítica proveniente do consumo, estabelecida pelas

relações entre produção e recepção, reiterando a compreensão de Braga (2006) sobre o seu caráter difuso e informalidade; os estudos de recepção que acionam modos de leitura e interpretação dos produtos midiáticos; os estudos sobre teorias críticas que instruem modos sobre como a crítica deve ocorrer, focalizando seus interesses tanto nos produtos, quanto nos trabalhos acadêmicos que a eles se referem. E, por fim, pensam a crítica, ainda, como algo “[...] que diz respeito à especificidade do jornalismo, a crítica de mídia noticiosa como recurso didático-pedagógico para ensino e formação de profissionais”. (SOARES; SILVA, 2016).

As diferentes formas de abordagem levam as autoras a indagar sobre os conceitos, valores e critérios presentes nessas interações e sobre a formação de públicos orientados por diferentes concepções de crítica. Ao reconhecerem que esse elenco de iniciativas, às vezes, traz considerações meramente opinativas, distante de um esforço que ultrapasse o que já se percebe nesses produtos, as autoras entendem que o trabalho acadêmico deve considerar o conjunto de apreciações que emergem sobre a mídia, pensando o processo percorrido pelo circuito da crítica. A partir do gesto das pesquisadoras, localizam-se os valores e a legitimidade como questões essenciais para se pensar o conceito, em um destacado empenho metacrítico diante da crítica de mídia.

Em esforço diverso de pensar a crítica de mídia, mas com uma aspiração semelhante de reunir diferentes concepções do conceito, Vera França (2014) propõe um ensaio panorâmico sobre os estudos de comunicação no Brasil. No debate, a autora destaca o vigor dos estudos críticos de comunicação nos anos 1970 e 1980, apontando o esvaziamento e, praticamente, o abandono dessas perspectivas nas últimas décadas. Considera referências desses estudos como a abordagem da Escola de Frankfurt, com o conceito-denúncia de indústria cultural, a sociedade do espetáculo de Guy Debord, o trabalho de Bourdieu sobre dominação e operações simbólicas e, também, a perspectiva gramsciana dos Estudos Culturais.

A autora lamenta o abandono completo dessas perspectivas, pois considera que, em sua maioria, eles se mostraram consistentes, principalmente em relação aos legítimos pressupostos em que se assentavam. Reconhece que há aspectos falhos e incompletos nessas abordagens, pois os modelos teóricos são históricos e atendem a demandas de condições dadas em seu contexto de produção. Ela chama a atenção para o aspecto totalizante dessas abordagens, mostrando que os sujeitos são subestimados, as singularidades não são percebidas, os processos operatórios da mídia são desconsiderados, sem levar em conta qualquer forma de agenciamento sobre eles e,

ainda, “[...] a simplificação (quando não anulação) do potencial das linguagens e dos processos de semiose [...]”. (FRANÇA, 2014, p. 108).

Ao tentar reconciliar os estudos de comunicação com a perspectiva crítica, França (2014) se referencia no trabalho do influente sociólogo francês, Boltanski. A partir desse autor, França toma os conceitos de crítica e metacrítica propostos por ele. O conceito de crítica assinala práticas isoladas, localizadas especificamente na experiência dos indivíduos, enquanto a metacrítica – também trabalhada por Soares e Silva (2016) – aqui é considerada como uma crítica mais elevada, pois é elaborada sobre o conjunto da crítica ordinária.

Por meio dela, se pretende evidenciar relações de opressões a que os sujeitos e grupos sociais estão submetidos. A crítica reclamada pela autora só pode se tornar efetiva pela metacrítica, pensada como “[...] uma crítica de segundo grau, que se apoia nas críticas individuais, se alimenta delas e as reúne, constituindo-se e elevando-se enquanto uma crítica da ordem social”. (FRANÇA, 2014, p. 112). Propõe que os estudos de comunicação retomem a dimensão política que revestem o trabalho teórico, pois esses esforços se conectam com as relações de poder na vida social.

A dimensão política para França se destaca como ponto nodal nos desafios alentados para se pensar a dimensão comunicativa no mundo hodierno. Conforme destacou a autora, essas perspectivas estiveram presentes nas décadas de 1970 e 1980 e, durante um bom tempo, foram deixadas de lado. Faz-se necessário resgatá-las nos aspectos em que esse pensamento reconecta uma atitude crítica do papel dos meios na vida social.

Acrescentando outra perspectiva de metacrítica, Ivan Paganotti e Rosana Soares (2019) propõem pensá-la também nos produtos que, por si mesmos, fazem a crítica emergir. Os autores questionam interpretações em geral, inequívocas do conceito de metacrítica. Compreendem o papel da crítica como fundamental, não apenas para reorientar a produção midiática, como para o próprio alcance e uso social da mídia, ressaltando o caráter sistêmico das mediações. Propõem que a metacrítica deve “[...] desconstruir conceitos e revelar sua instrumentalização [...]”. (PAGANOTTI; SOARES, 2019, p. 137).

Em diálogo com a perspectiva de Boltanski, Paganotti e Soares divergem do sentido restrito de metacrítica proposto pelo autor francês como uma crítica de segunda ordem, diferente daquela adotada por atores comuns. Indicam a possibilidade de que nas próprias formas de

mediação e construções ficcionais ou factuais a metacrítica possa se estabelecer. Acrescenta-se, assim, ao sentido proposto por Boltanski a condição de se poder

[...] afirmar que a ficção – pensada como instrumento de transformação da sociedade por meio de formas narrativas – que revela suas estratégias discursivas assume o risco da crítica, enquanto aquela que se oculta enquanto tal, pretendendo-se totalizante, esvazia tal potencial. (PAGANOTTI; SOARES, p. 145).

Admite-se, a partir daí, a possibilidade de as próprias práticas midiáticas refletirem sobre a complexidade do seu papel social, identificando problemas e limites que desafiam as mediações. Não haveria, portanto, um lugar reservado para a crítica de especialistas, pensado além e acima de espaços comuns. Esse trabalho poderia também ser identificado em produtos dispostos a superar a maior parte das impressões difundidas nos produtos culturais, estabelecendo a crítica sofisticada.

Reivindica-se por esta posição um olhar mais positivo sobre as possibilidades que os meios trazem, iluminando situações em que a própria produção possa ser tomada em aspectos críticos de si e da realidade. Pode se dizer que nesse debate os autores recuperam tradições como as que assinalamos no pensamento de Morin (2018) e Williams (2015), na medida em que são consideradas possibilidades de relações críticas com os meios. Entretanto, o esforço dos pesquisadores não é apresentado como exceções em uma produção majoritariamente voltada para os interesses da indústria cultural capitalista. Há de se questionar em que medida o receio por abordar a crítica em perspectiva totalizante não tem inibido esforços para compreender as relações de poder que se articulam em torno dessas práticas.

Ao trazer uma visão cética sobre o papel da mídia, Juremir Machado da Silva (2002), por sua vez, aponta o excesso do seu caráter prolixo de modo a esvaziar o papel da crítica na relação com ela. Ao contrapor os interesses do mercado ao pensamento, Silva mostra que há uma distinção entre interagir com a mídia e participar efetivamente de uma relação com ela. Retomando aspectos do pensamento produzido na teoria crítica da Escola de Frankfurt, Silva mostra que o fato de trazer a opinião do interlocutor para tevê, ou mesmo se utilizar da sua interpretação para programar e reordenar a produção midiática, não pode ser tomado como gesto de democratização dos meios e mesmo de ampliação da presença autônoma dos sujeitos nesse processo.

Simplória, a mídia pode gabar-se de ter reinventado o interlocutor, trazendo-o para dentro dos seus estúdios, convidando-o a contar tudo, a ajoelhar-se diante do confessorário midiático. Mas o interlocutor da mídia é um ventríloquo, um eficiente repetidor da mensagem assimilada no programa anterior. (SILVA, 2014, p. 79).

O autor entende que o consumidor só é assimilado nesse processo como mercadoria, acrescentando valor à produção midiática. A contribuição dele ativa signos que compõem a cultura midiática, contribuindo com a circulação e difusão de seus valores. No entendimento de Silva, quanto mais visibilidade, exposição e circulação, menos participação efetiva se observa. Nesse sentido, o gesto de crítica proposto pelo autor percorre todo o sentido da relação com os meios de comunicação. As questões trazidas por Silva remetem à crítica de mídia aos pressupostos do debate elaborado por Foucault (2000) e Butler (2002) e tratados no início deste capítulo, se servindo, ainda, de contribuições da teoria crítica.

Ao considerar a polifonia do conceito, expressa neste breve mapeamento, entende-se que diferentes práticas que envolvem estética, tecnologia, cultura, poder e política – atravessados por múltiplas e conflitivas representações culturais – direcionadas do lugar acadêmico para observar a relação entre comunicação e educação, podem ser instruídas por perspectivas críticas de mídia.

Dito isso, quais seriam, então, as dimensões críticas que poderiam ser reivindicadas nesse trabalho? Para responder o nosso próprio questionamento, primeiramente nos deparamos com o esforço de examinar a produção acadêmica da revista *Comunicação & Educação* no período de 2014 a 2019. Conforme foi destacado na introdução desse trabalho, escolheu-se esse período em função desse volume representar um conjunto de publicações possíveis de serem analisadas pelo pesquisador. Considerou-se, ainda, o importante fato de este recorte iluminar as mais recentes transformações ocorridas principalmente nos meios de comunicação e suas atuais interações com o espaço escolar, observadas por pesquisadores brasileiros. Para o trabalho de análise, a crítica de mídia será a categoria pela qual essas produções serão interpretadas.

Na leitura desses trabalhos, perceberam-se cinco movimentos de crítica de mídia que pretende-se abordar no próximo capítulo. Esses gestos foram classificados em cinco categorias mais representativas do que significa a crítica de mídia no debate que envolve as articulações entre comunicação e educação.

Na primeira categoria, propõe-se olhar para *a crítica centrada na cultura midiática*, em que se retomam questões tratadas no capítulo 2, quando discutiu-se, de forma mais geral, a relação entre culturas e mídia.

A segunda categoria é a *crítica centrada no poder e o papel da comunicação social* como arranjo necessário à retomada das questões que foram trazidas neste capítulo ao percorrer as análises acerca das relações entre crítica e poder.

Na terceira categoria destaca-se a *crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico*. Esse tema certamente remeterá às problemáticas propostas em torno da discussão que foram abordadas acerca das interpelações mútuas entre comunicação e educação.

Na quarta categoria, sobressai a *crítica centrada no reconhecimento e representações identitárias*, possibilitando rearticular a discussão trabalhada no capítulo 4, quando abordou-se a política dos confrontos educacionais e comunicativos, envolvendo direitos e políticas de representação e reconhecimento. Por fim, e de modo articulado a essas questões, será abordada a quinta categoria que trará a *educomunicação como crítica dos meios*, retomando debates acerca desse neologismo em produções acadêmicas que propõem como foco de suas preocupações as relações entre comunicação e educação.

Antes de lidar com o próximo desafio desta tese, deve-se advertir que a divisão entre as cinco categorias não pode ser tomada de modo estanque, pois é possível encontrar movimentos e situações em que uma, ou mais delas, perpassem o mesmo fenômeno.

O esforço será o de aproximar a visão do leitor das características que predominam nas abordagens, sem, no entanto, se esquecer de que elas se manifestam em conjunto no cotidiano na vida social. O empenho de propor clivagens visa compreender a articulação entre os elementos que se destacam neste debate, buscando contribuir com um esforço de sistematização em torno de novas questões que estimulem a pesquisa sobre crítica de mídia, observada na interação entre comunicação e educação.

6 PANORAMA DE UM DEBATE

6.1 O mapa dos achados

A partir deste tópico, serão delineados os caminhos que nos levaram à análise crítica deste trabalho. Por se tratar de uma pesquisa eminentemente teórica, a tese requereu diferentes recursos metodológicos, tais como a pesquisa bibliográfica, a análise hermenêutica e o recurso da categorização. A seguir, a exposição buscará caracterizar o objeto, o percurso e a utilização das técnicas metodológicas para chegar às dimensões analíticas.

O debate sobre a interface comunicação e educação, lido a partir da categoria de crítica de mídia, se constituiu como objeto deste trabalho. A revista *Comunicação e Educação*, conforme se apresentou, se coloca como um importante fórum de articulação entre esses dois campos desde a primeira metade da década de 1990, mais precisamente a partir do ano de 1994.

Ao longo desse período, a revista divulgou o trabalho de intelectuais e educadores – formais ou populares –, além de várias experiências, iluminando diferentes formas de reflexionamentos que orientaram a ação de pesquisadores que pensam as relações entre comunicação e educação. Em pouco mais de duas décadas, políticas educacionais de diferentes governos fomentaram esse debate. Questões que nortearam as práticas educativas pensadas e articuladas em consonância com a comunicação também foram objeto de discussão tanto da sociedade quanto da revista. Nomes expressivos da educação, da cultura e da comunicação compartilharam experiências, participaram de entrevistas e produziram textos, subsidiando a compreensão que esses campos têm para a formação dos estudantes e da sociedade em geral, trazendo, inclusive, situações e representações que ocorrem fora do âmbito escolar, mas que são percebidas como práticas educativas.

É certo que outros objetos poderiam caber numa escolha empenhada em referenciar a crítica de mídia neste debate, mas entende-se que a longevidade da revista, reunindo em seu histórico diferentes fases e formas de enquadrar estas questões, é fundamental. Aliado ao gesto da pesquisa há uma história, uma memória de acúmulos em torno dessa temática que justificaram a escolha da publicação acadêmica.

Conforme foi explicitado na introdução, há possibilidades de pensar a leitura do debate acadêmico sob o escrutínio da crítica de mídia desde os primórdios da revista. Por considerar a economia e o foco deste estudo, escolheu-se, entretanto, os debates contemporâneos, localizados nos últimos cinco anos que coincidem com a gestação e desenvolvimento deste trabalho.

Este recorte também possibilita a apreensão das transformações ocorridas desde a última década na forma de lidar com os tradicionais meios de comunicação. Ao longo deste trabalho, houve a oportunidade de examinar várias adaptações e formas de uso desses meios com a emergência de novas práticas comunicativas na cultura midiática e a crescente penetrabilidade desses recursos no cotidiano.

Para desenvolver o trabalho, a pesquisa bibliográfica combinada com a análise hermenêutica foi um recurso fundamental. Conforme Stumpf (2006), a pesquisa bibliográfica procura reunir e tratar de temas análogos ou mesmo em diálogo direto com a proposta do trabalho. Na tese que se apresenta, a pesquisa bibliográfica foi estruturada em duas importantes fases do trabalho analítico.

A primeira se desenvolveu para revisar e ordenar os conceitos de crítica de mídia e as produções da revista *Comunicação e Educação* que poderiam ser lidas por meio deles nos últimos cinco anos. Em um segundo momento, a partir dos enquadramentos mais comuns do debate sobre crítica de mídia, a partir da interface entre os campos da comunicação e educação, cinco categorias de análise foram definidas. Esse segundo momento trouxe outras demandas acerca de temas e conceitos que foram mobilizados para dar conta dos sentidos e práticas trazidas pelo debate sobre a crítica de mídia. É pertinente ressaltar, conforme descrito na introdução deste trabalho, que o próprio plano de escritura dos capítulos iniciais dessa pesquisa foi pensado a partir de um exame inicial da discussão encontrada no interior da revista, agora retomada e aprofundada.

Na análise hermenêutica, o trabalho se serviu da interpretação, que permitiu o acesso às ideias em torno das quais a pesquisa foi traçada, em busca de um diálogo com o problema formulado. Ao discutir tanto os procedimentos utilizados nas ciências sociais ou naturais, Thompson (1995) entende que estamos diante de um desafio interpretativo e, no caso específico do objeto escolhido, de um território pré-interpretado a ser reinterpretado.

Nesse sentido, os esforços interpretativos empenhados neste trabalho estiveram atentos às condições históricas dessas produções, às condições sociais dos atores e instituições envolvidos nessa discussão e aos intercâmbios culturais que as práticas de comunicação tensionam no âmbito educacional. Os padrões recorrentes neste debate legaram as categorias que se apresentam, dando referência para construir a análise e propondo uma explicação interpretativa da crítica de mídia na interface comunicação e educação. Os sentidos da crítica de mídia foram os conceitos

mobilizadores da leitura aqui proposta. Em função deste debate já trazer conflitos e desafios das condições históricas em que ele lança sua ação, nos aliamos a esta perspectiva para extrair dele as questões mais significativas de nosso tempo. A pesquisa bibliográfica, assim como análise hermenêutica, serviu para aproximar e fundamentar os temas que apareceram no debate observado no exame das publicações.

Pode-se classificar, ainda, esta pesquisa como uma metapesquisa, pois ela se constrói em outras elaborações e procedimentos de investigação. Trata-se de um trabalho de interpretação em torno de reflexionamentos e esforços analíticos sobre algo que já foi pensado e elaborado. A metapesquisa nos permite “[...] o desenvolvimento de autorreflexões sistemáticas e críticas das investigações”. (MATTOS; VILLAÇA, 2012, p. 6). Esse recurso possibilitou inventariar, sistematizar e categorizar diferentes formas em que a crítica de mídia se faz presente nas interações comunicacionais e educacionais.

Sobre os usos dos meios de comunicação na educação, muitas experiências foram debatidas. O conhecimento buscado aí visa intenções diferentes daquelas que foram inspiradas nos estudos funcionalistas da década de 1930, nas primeiras pesquisas sobre os efeitos de comunicação. Entretanto, cabe assinalar que, embora as intenções sejam divergentes, muitas vezes elas são inspiradas por teorias que tomam as práticas comunicacionais como instrumentais e meramente operacionais. Algumas assimilações dessa perspectiva foram percebidas em projetos de formação que, ao invés de pensar criticamente as relações de comunicação e educação no âmbito de uma prática cultural, reduzem a primeira apenas à ferramenta, entendendo que apenas a habilitação para o uso funcional da tecnologia é um esforço suficiente. Entende-se que, para a crítica de mídia, essas dimensões de conhecimento são importantes, mas, conforme discutiu-se antes e se mostrará mais à frente, elas são insuficientes.

Trazer a concepção da crítica como operador teórico metodológico deste trabalho, como no capítulo anterior, foi um esforço que buscou dialogar com tradições orientadas pelo pensamento crítico, seja no campo da comunicação ou da educação. Embora na educação essa tendência se faça mais presente em diferentes trabalhos inspirados na tradição freiriana ou mesmo nas diferentes vertentes da pedagogia crítica, na comunicação, conforme destacou-se a partir do entendimento de França (2014), a recuperação dos estudos críticos é retomada somente em tempos mais recentes.

Acrescenta-se, ainda, neste trabalho, o recurso da categorização, fundamental para agrupar as formas mais comuns de práticas, como também outras que não se encaixam nelas, conforme recomenda Howard Becker (2007). Convém assinalar que se é recomendável o esforço de discernir, selecionar e focalizar no processo de categorização, também é importante ter o desprendimento de descartar. Trata-se de empregar o método que “[...] consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 2014).

Neste trabalho, a categorização e a conseqüente definição de tipologias e críticas subjacentes às iniciativas que problematizam a relação comunicação e educação foram exercícios essenciais para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Chama-se a atenção, mais uma vez, para um cuidadoso filtro, delineado nos modos como os conceitos sobre crítica de mídia são tratados para agrupar essas práticas presentes no debate acadêmico.

A seguir, pra retomar o debate acerca das cinco clivagens que foram agrupadas a partir da polifonia do conceito de crítica de mídia, propõem-se as seguintes categorias de análise: 1) A crítica centrada na cultura midiática. 2) A crítica centrada no poder e no papel da comunicação social. 3) A crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico. 4) A crítica centrada no reconhecimento e representações identitárias. 5) A educomunicação como crítica dos meios.

A seguir, destacam-se os artigos selecionados em cada uma das categorias criadas a partir desse itinerário, para, em seguida, apresentar a análise do trabalho.

Tabela 2: Relação dos artigos analisados

Categoria 1: A crítica centrada na cultura midiática		
Título do artigo	Autoras e autores	Edição da revista
Transletamento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação	Divina Frau-Meigs (Universidade Sorbone, Paris III)	Ano XIX • número 2 • jul/dez 2014
Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola	María Teresa Quiroz Velasco (Universidade de Lima)	Ano XX • número 1 • jan/jun 2015
Interfaces da Comunicação e da Educação na escola: a experiência do CAp-UFRJ em diálogo com alunos e professores	Beatriz Becker (UFRJ)	Ano XXII • número 1 • jan/jun 2017
Germán Rey: a política tradicional	Entrevista realizada por Roseli	Ano XXII • número 2 •

não é suficiente, a cultura e as novas mídias podem ser espaços de resistência	Fígaro (ECA/USP)	jul/dez 2017
A literacia digital e as estratégias para o desenvolvimento de competências na aprendizagem em EAD: perspectivas do centro de recurso de Maputo, Moçambique	Olivia Maria Matusse (Instituto Superior Maria Mãe de África, Moçambique) Eduardo Fofonca (Udesc)	Ano XXII • número 2 • jul/dez 2017
François Jost: entre a intimidade e a maldade (comunicação, personagens e séries de televisão na atualidade)	Maria Cristina Palma Mungioli (ECA/USP)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018
Aprendizagem ativa conectada em meio ao caos do estudante-ator-rede	Magaly Prado (Estágio pós-doutorado USP)	Ano XXIII, número 2 • jul/dez 2018
Cultura da mídia e valores morais nas telas do cinema: a experiência pedagógica do CinÉtica	Rafael Bellan Rodrigues de Souza (Ufes)	Ano XXIII • número 2 • jul/dez 2018
Conectar ou desconectar debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios	Leandro Marlon Barbosa Assis (Jornalista, licenciado em História e Mestrando em Mídia e Cotidiano pela UFF) Alexandre Farbiarz (Doutor em Design pela PUC-RJ)	Ano XXIII • número 2 • jul/dez 2018
Alfabetização semiótica com os códigos informático-digitais da internet	Irene de Araujo Machado (ECA/USP) Daniela Osvald Ramos (ECA/USP)	Ano XXIV • número 2 • jul/dez 2019
A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã	Lucilene Cury (ECA/USP) Marciel Consani (ECA/USP)	Ano XXIV • número 2 • jul/dez 2019

Categoria 2: A crítica centrada no poder e o papel da comunicação social

Título do artigo	Autoras e autores	Número da revista
Democracia fake, más notícias	Natalie Fenton (Universidade de Londres) Des Freedman (Universidade de Londres)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018
Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil	Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018

Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública	Maria Aparecida Baccega (ECA/USP) Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha (Doutoranda ESPM-SP)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018
Aproximações entre jornalismo e educação	Marina Lisboa Empinotti (Universidade da Beira Interior (UBI). Rita de Cássia Romeiro Paulino (UFSC)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018
Capacitação docente baseada no letramento em marketing: resultados de uma pesquisa	Jônio Machado Bethônico (Colaborador de pesquisa Belas Artes/UFMG) Carla Viana Coscarelli (UFMG)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018
Publicidade e infância: relato de uma experiência de literacia publicitária com crianças	Pâmela Saunders Uchôa Craveiro (Doutora pela Universidade de Vigo)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018
Para manter vivo o pensamento crítico da comunicação latino-americana: entrevista com Delia Crovi	Cláudia Nonato (FIAM FAAM)	Ano XXIII • número 2 • jul/dez 2018
A educomunicação na batalha contra as <i>fake news</i>	Maria Cristina Castilho Costa (ECA/USP) Anderson Vinicius Romanini (ECA/USP)	Ano XXIV • número 2 • jul/dez 2019

Categoria 3: A crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico

Título do artigo	Autoras e autores	Número da revista
O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret	Claudia Mogadouro (Pesquisadora NCE-USP)	Ano XIX • número 1 • jan/jun 2014
A produção de jogos eletrônicos por crianças: narrativas digitais e o RPG Maker	Dulce Márcia Cruz (UFSC) Rafael Marques de Albuquerque Estudante de PhD no Learning Sciences Research Institute (LSRI) do Centro de Educação da Universidade de Nottingham (Reino Unido)	Ano XIX • número 1 • jan/jun 2014
Cinema e Educação: reflexões e interfaces	Leda Tenório da Motta (PUC-SP) Márcia do Carmo Felismino Fusaro (Doutora em Comunicação e	Ano XIX • número 2 • jul/dez 2014

	Semiótica pela PUC-SP)	
Níquel Náusea vai à escola: usos dos quadrinhos em sala de aula	Alan Bonner da Silva Costa (Professor do ensino médio da rede privada do Rio de Janeiro) Edson Pereira da Silva (UFF)	Ano XIX • número 2 • jul/dez 2014
Critérios para a elaboração de materiais multimídia	Javier González García (Universidade de Guanajuato – México)	Ano XX • número 1 • jan/jun 2015
Comunicação e Tecnologia Uma experiência de “Sala de Aula Invertida”	André Lemos (UFBA) Lara Perl (Estudante de Jornalismo UFBA)	Ano XX • número 1 • jan/jun 2015
Experiência pedagógica educacional: o cinema nas Licenciaturas	Maria do Carmo Souza de Almeida (Universidade de Taubaté)	Ano XX • número 2 • jul/dez 2015
O potencial significativo de games na educação: análise do Minecraft	Luciana Coutinho Pagliarini de Souza (Uniso) Angelica Caniello (Uniso)	Ano XX • número 2 • jul/dez, 2015
O percurso dos educadores entre a pedagogia convencional e o ensino conectado — estudo de caso do Projeto GENTE	Wagner da Silveira Bezerra (Doutorando PUC-Rio) Alexandre Farbiarz (UFF)	Ano XXII • número 1 • jan/jun 2017
Educomunicação e mediação escolar: um projeto educacional para a relação Criança, Desenho Animado e Consumo	Ana Lucia Penteado Brandão Prado (Jornalista e pós-graduada em Educomunicação pela USP) Maria Cristina Palma Mungioli (ECA/USP)	Ano XXI • número 2 • jul/dez 2016
Educomunicação: Histórias em quadrinhos e fanzines no ensino de Artes	Roberto Elisio dos Santos (USCS) José Luis dos Santos (Mestre e Professor do ensino médio estadual de São Paulo)	Ano XXII • número 1 • jan/jun 2017
Rádio educativo – percepções a partir dos coordenadores do Programa Mais Educação	Edgard Patrício (UFCE)	Ano XXII • número 1 • jan/jun 2017
Educação para a comunicação e redes sociais: proposta de trabalho com a linguagem cinematográfica	Mariana Pícaro Cerigatto (Doutoranda pela Unesp) Lígia Beatriz Carvalho de Almeida (UFPB)	Ano XXII • número 1 • jan/jun 2017
A classe: vivendo e aprendendo na era digital	Sonia Livingstone (London School of Economics and Political Science – LSE)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018

As escolas radiofônicas anunciam uma educação regionalista	Kelma Fabíola Beltrão de Souza (Doutora em Educação pela UFPE)	Ano XXIV • número 1 • jan/jun 2019
Oficina de fanzine: práticas de educomunicação com alunos da Casa da Ciência	Gabriella Zauith (Doutora em Educação) Angelo Rogério Davanço (Jornalista especialista em Linguagens Midiáticas) Marisa Ramos Barbieri (USP)	Ano XXIV • número 1 • jan/jun 2019
Pedagogia e dispositivos móveis: entre Polegarzinhas e Prosumidores	Ednei de Genaro (Doutor pela UFF) Nadir da Silveira Souza Rocha (Licenciada e mestre em Ciências Sociais UFMS)	Ano XXIV • número 1 • jan/jun 2019

Categoria 4: A crítica centrada no reconhecimento e representações identitárias

Título do artigo	Autoras e autores	Número da revista
O mundo da comunicação e o mundo da criança	Ariane Porto Costa Rimoli (Unicamp)	Ano XXI • número 1 • jan/jun 2016
Educomunicação pela cidadania das mulheres	Vera de Fátima Vieira (Doutora ECA/USP)	Ano XXI • número 1 • jan/jun 2016
Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública	Maria Aparecida Baccega (ECA/USP) Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha (Doutoranda ESPM-SP)	Ano XXIII • número 1 • jan/jun 2018
A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance	Cláudia Lago (Doutora ECA/USP) Cláudia Nonato (Doutora em Ciências da Comunicação) Ferdinando Martins (Doutor ECA/USP)	Ano XXIV • número 2 • jul/dez 2019
Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter	Milena de Azeredo Pacheco Venancio (Mestra UFF) Alexandre Farbiarz (UFF)	Ano XXII • número 2 • jul/dez 2017

Categoria 5: A educomunicação como crítica dos meios

Título do artigo	Autoras e autores	Número da revista
-------------------------	--------------------------	--------------------------

Comunicação & Educação: 20 anos. Uma trajetória para consolidar o campo da Educomunicação no Brasil	Adilson Citelli (ECA/USP)	Ano XIX • número 1 • jan/jun 2014
construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação	Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP)	Ano XIX • número 2 • jul/dez 2014
Mídias Escolares: a cidadania na prática da Educomunicação	Valdir José Morigi (UFRGS) Franciele Zarpelon Corrêa (Mestra em Ciências da Comunicação Unisinos) Joel Felipe Guindani (Unipampa)	Ano XIX • número 2 • jul/dez 2014
Práticas educacionais no projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares e cidadania comunicativa	Jiani Adriana Bonin (Unisinos) Franciele Zarpelon Corrêa (Mestra em Ciências da Comunicação Unisinos)	Ano XX • número 1 • jan/jun 2015
A Educomunicação em diálogo com as tecnologias, na educação básica	Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP)	Ano XX • número 2 • jul/dez 2015
O Programa Mais Educação e a crítica da mídia: desafios e potencialidades	Ricardo Fiegenbaum (UFPEL) Eduarda Schneider Lemes (Mestranda Unisinos)	Ano XXI • número 1 • jan/jun 2016
Precisamos de uma revolução educacional para transformar o mundo	Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha)	Ano XXI • número 2 • jul/dez 2016
Contribuições das áreas de educação e ensino para o desenvolvimento da educação	Ademilde Silveira Sartori (Udesc) Esther Bahr Pessoa (Mestranda em Educação Udesc)	Ano XXII • número 2 • jul/dez 2017
Educomunicação e Jornalismo: uma análise da relação Comunicação/ Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire	Rose Mara Pinheiro (UFMS) Antonia Alves Pereira (Mestre em Ciências da Comunicação USP)	Ano XXIII • número 2 • jul/dez 2018
A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho	Claudemir Edson Viana (ECA/USP) Maria Cristina Palma Mungioli (ECA/USP) Roseli Figaro (ECA/USP)	Ano XXIV • vol. 2 • jul/dez 2019
Educomunicação: referências para uma construção metodológica	Adilson Citelli (ECA/USP) Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP) Maria Immacolata Vassallo de Lopes (ECA/USP)	Ano XXIV • número 2 • jul/dez 2019

Fonte: Elaboração do autor.

6.2 A crítica centrada na cultura midiática

Quando destacamos esta categoria, pensando sobre a crítica centrada na cultura midiática, *uma das características que se ressalta é a cisão com o pensamento que pressupõe o caráter passivo da audiência frente aos meios de comunicação*. Ao contrário disso, afirma-se o caráter ativo do sujeito na escolha do consumo, nos usos e, conseqüentemente, no aprendizado derivado dessas relações. A visão sobre a não passividade da audiência que consome os produtos da mídia localiza a discussão da crítica de mídia em um paradigma diverso daquele que toma os sujeitos consumidores como massa.

Esta crítica também se relaciona com aquela que foi exposta acerca do pensamento de Freire (1977), quando o educador brasileiro chama a atenção para o caráter participativo do educando no processo de aprendizagem. Há uma crítica explícita à lógica transmissiva dos conteúdos, seja na comunicação ou na educação. A crítica se insurge contra os pressupostos que apontam para a vulnerabilidade e a fragilidade dos consumidores dos meios de comunicação. Ao recursar a nomeação deles como massa, essa discussão se insere em um debate que reconhece seus valores, sua história e sua cultura. Considerar esses aspectos não é, portanto, construir uma visão positiva sobre o potencial crítico de qualquer mediação por parte da mídia, porém significa apostar que há espaço para a crítica dos produtos e processos midiáticos pela confrontação de distintos enquadramentos.

Outra característica que merece destaque é a compreensão da *educação além dos espaços escolares*. Por ela se reforça a necessidade de tomar diferentes espaços da vida social como experiências de práticas educadoras. As noções comuns do mundo, amplamente difundidas e reconhecidas pelas representações produzidas na cultura midiática, são tomadas como recursos fundamentais para a crítica e o aprendizado. Nela, o ambiente cultural é tomado, simultaneamente, como espaço comunicacional e educacional, pois nele repercutem e sedimentam representações ideológicas do mundo.

Nesse sentido, a crítica de mídia na escola contemporânea retoma sentidos que resgatam, em certa medida, o pensamento MacLuhiano. As mudanças sociotécnicas são pensadas no âmbito de uma cultura midiática que envolve a escola em uma rede de relações complexas, trazendo referências plurais que são acionadas no processo de aprendizagem pelos estudantes. No trabalho de Irene de Araujo Machado e Daniela Osvald Ramos (2019, p. 80), “[...] essa escola assume um papel importante na forma como educa seus alunos, em permanente negociação com

outras instâncias educadoras, principalmente a família e a chamada ‘mídia’, isto é, o conjunto dos meios de comunicação – incluindo a internet”.

Observa-se a preocupação com a modelação das percepções orientadas pelos dispositivos sociotécnicos. Os meios expressam não apenas uma racionalidade técnica, mas também uma diversidade de códigos culturais. Afirma-se, no entanto, que os pressupostos de uma formação crítica continuam valendo nas modalidades de educação entremeadas e mediadas tecnologicamente.

Acrescentam-se a estas condições de aprendizagem, os padrões de visibilidade presentes nas relações cotidianas e cada vez mais disponíveis no intenso intercâmbio cultural. Fatores políticos, domínios estéticos e irrupção da cena social são constantemente confrontados por esta realidade que tende a desfazer as fronteiras entre o ambiente escolar e experiências extramuros que concorrem com a atenção dos estudantes. A distinção entre a aprendizagem na escola e fora dela, conforme Maria Teresa Queiroz Velasco (2015), é acionada constantemente na interface entre comunicação e educação.

Se a aprendizagem formal, ou seja, a escolar é ministrada por instituições formadoras que a credenciam, a não formal é aquela oferecida por organizações diversas e a informal é a que vem da família, dos amigos e dos meios de comunicação em geral. Sem dúvida, hoje há uma tendência a reforçar a complementariedade entre o formal, o não formal e o informal, na medida em que a educação se dá ao longo de toda a vida, na família e na escola, assim como nos espaços mais independentes e próprios da vida social e cotidiana. (VELASCO, 2015, 63-64).

O debate destaca a necessidade de construir políticas educativas em busca de dotar centros de estrutura tecnológica em articulação com a necessidade de os estudantes se pensarem como sujeitos e utilizarem os meios de comunicação para expandir suas formas de ver e de ser no mundo. A escola é vista cada vez menos cercada por seus limites, desafiada pelas demandas culturais e socioeconômicas dos educandos e da sociedade.

O ambiente cultural, no qual a escola se insere, é percebido, também, como lugar em que os alunos são desafiados a se projetar. Não só a informação jornalística, mas a produção cultural é tida como atividade fundamental para orientar o comportamento dos sujeitos no mundo. A complexidade que esses processos envolvem é trazida como forma de alertar o olhar crítico sobre as formas mediadas e sua presença na vida social. A tecnologia, nesse contexto, é percebida

como apoio necessário aos projetos de identificações culturais, tensionados pelas condições de aparição e tentativas de produzir uma existência significativa socialmente.

A tecnologia é pensada como fator de integração entre os processos educativos da escola e outros espaços em que os estudantes circulam e interagem. O desafio a ser enfrentado nessa relação é o de mobilizar o conhecimento operacional a serviço da afirmação cultural dos educandos. Insere-se nessa lógica um ideal de competência comunicativa, essencial para acessar e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de formação e identificação cultural dos estudantes. A convicção que se expressa neste debate é a de que a competência comunicativa é fundamental para construir um conhecimento sobre o mundo.

Ao destacar a cultura e as mídias como espaços de resistência, Germán Rey (2017) identifica, ainda, os modos de apropriação cultural por meio do consumo. Falar em cultura contemporânea é dispor dessa realidade plural expressa nos meios de comunicação. Rey chama atenção para a convergência de formatos e gêneros presentes na produção cultural, criando-se novos condicionamentos que afetam não somente o modo de elaboração desses produtos, como também os hábitos de consumo. No entendimento de Rey (2017, p. 142), na apreensão do consumo cultural, “adquirimos o hábito de parar uma cena para revê-la em detalhes, de aumentar a imagem para ver algum detalhe, de voltar à cena anterior etc.”.

O pesquisador salienta que os roteiristas já codificaram essas mudanças de hábito no espectador e incorporaram-na nos projetos dos novos produtos culturais. Observa-se aí não apenas a transformação dos produtos, mas, também, dos usos em uma forma de incorporação cotidiana diferenciada. A produção midiática analisada em torno das relações de consumo é caracterizada, sobretudo, pela efemeridade. O conhecimento nela gerado também deve se tornar perecível, pois depende de uma assimilação imediata e da supressão das necessidades inerentes às práticas de consumo.

A leitura e análise da produção cultural se desenvolvem também pela percepção crítica da estética a partir do conceito de cultura da mídia proposto por Douglas Kellner (2001). Por ela, *evoca-se a noção de crítica pensada a partir da cultura e das relações de poder envolvidas nas diferentes concepções de mundo, valores e ideologia*. Nesse caminho, se propõe resgatar o debate acerca da ideologia na crítica cultural. O foco na cultura da mídia articula não apenas a importância dos meios nas mediações culturais, mas o papel dos sujeitos e seus intentos de

inserção no mundo das representações culturais midiáticas. O debate sobre o papel da comunicação pressupõe também uma teoria social ao qual ele se subordina.

Ao se pensar a educação para os meios de comunicação, Leandro Marlon Barbosa Assis e Alexandre Farbiarz (2018) defendem a mídia como ativadora de uma prática de consumo crescente e infundável com destacada reverberação na vida social. Sustentados também na visão proposta por Kellner (2001), este posicionamento discute limites dados pelos profissionais que atuam com a problemática das mídias no âmbito escolar.

Como garantir aos educandos, então, a chance de ampliarem o alcance de seu conhecimento já adquirido pela prática cotidiana se faltam condições básicas para o funcionamento escolar? Considerando as limitações físicas, rotineiramente opta-se pela preservação do que ainda resta de estrutura funcional arraigada ao modelo bancário e sem diálogo como forma de domesticar os jovens, ignorando sua cultura digital. (ASSIS; FARBIARZ, 2018, p. 24).

A busca de soluções coletivas orienta esse debate, elevando-se a crítica às condições materiais encontradas nas escolas e a desigualdade entre os estudantes. A visão de neutralidade das tecnologias segue densamente criticada no âmbito desses estudos, convocando-se o debate ao desnudamento dessas posições e dos interesses que elas escondem. A relação da escola com os espaços mais amplos no domínio das culturas pretende potencializar os sentidos da escola reforçando seu papel na construção dos direitos e da cidadania.

A mera habilitação do uso dos recursos computacionais com foco na capacitação dos estudantes se impõe nesse contexto também como exigência de produtividade e do aumento da exploração. É preciso distinguir, conforme aponta Velasco (2015), as práticas que visam propiciar o manejo desses instrumentos, daquelas que pretendem utilizar a formação dessa competência apenas em função das pressões dos setores industriais e de serviços empenhados na redução de custos.

As formas de adaptação operadas nesse sentido sucateiam a mão de obra e reduzem as possibilidades de desfrute dessa cultura na ampliação do direito à expressão. A incidência das mudanças impulsionadas nesse ambiente cultural midiático deve favorecer também as formas de compreender o mundo a partir dos estímulos à interpretação dos diferentes textos ancorados na diversidade de suportes.

A educação para a mídia, pensada por esta perspectiva crítica, entende que o foco não deve estar na apologia das tecnologias, como geralmente advogam setores empresariais e meios

de comunicação. Alerta-se para a insuficiência desse argumento se a ele não forem adicionadas outras preocupações de âmbito pedagógico, cultural e, sobretudo, político no compromisso com os direitos sociais e a redução das desigualdades. Na prática, o que se propõe como exercício crítico é a conjugação da formação técnica e humana a partir da ampliação e acesso aos diferentes universos culturais, sendo esse gesto um dos principais desafios da educação na cultura midiática.

6.3 A crítica centrada no poder e no papel da comunicação social

Na segunda categoria apresentada, se destaca a *discussão sobre a mídia como poder, pensada a partir de suas relações com o mercado e a democracia*. Na perspectiva crítica desses trabalhos, os meios de comunicação são apontados como reféns dos interesses do mercado, tendo seu papel na construção da democracia questionado. A própria legitimidade da mídia perante a população é reforçada no trabalho de Natalie Fenton e Des Freedman (2018), tomando como referência a Europa e os Estados Unidos.

Na Europa, o único setor de mídia que ainda é considerado confiável pela maior parte da população é o rádio, enquanto a confiança dos americanos comuns na mídia caiu de 53% dos cidadãos, em 1997, para apenas 32%, em 2016. Em 2017, o Edelman Trust Barometer reportou que 82% da população de 28 países pesquisados não confiava na mídia, apresentando a maior baixa histórica em 17 destes países. A mídia tradicional mostrou a queda mais acentuada. (FENTON; FREEDMAN, 2018, p.108).

O decréscimo da legitimidade da mídia perante a população é enfatizado como crítica à falta de confiança no papel desempenhado por ela e sua relação com a elite dirigente daqueles países. Neste debate, a questão da produção de notícias falsas é alentada nas fissuras que ocorrem entre a produção jornalística das instituições especializadas e o consumo de um espectador demasiado cético. A mídia não cumpre, assim, sua função na democracia, pois suas práticas também estão sob rigoroso escrutínio de consumidores descrentes do seu papel. São apontadas como causas dessa realidade a sistemática campanha negativa em forma de cobertura dos movimentos progressistas e suas lideranças, assim como as representações inferiorizantes dos sujeitos populares que, segundo os autores, mobilizam um sentido de aversão ao noticiário dos meios de comunicação.

A crítica ao papel do jornalismo na sustentação das relações de poder e dos imperativos do mercado é o foco de outro trabalho que segue perspectiva semelhante. Nele, Marina Lisboa

Empinotti e Rita de Cássia Romeiro Paulino (2018) propõem pensar a aproximação dos campos jornalismo e educação, destacando a informação como sinônimo de poder. A ampla difusão da atividade leva as autoras a exaltar as dimensões educativas das práticas jornalísticas, destacando o poder de seus discursos informativos. O aparecimento e desenvolvimento da imprensa é associado à busca de leitores cativos, interessados e dependentes do consumo de notícias como requisito de formação para o convívio em sociedade. O jornal se converte não só em uma referência cultural, como também em um veículo de aprendizagem imprescindível. Por esta visão, se entende que a educação e o jornalismo desempenham papéis complementares. Aos poucos a mídia assume papel central na vida social “[...] tamanha a incorporação das mensagens e dos apelos midiáticos com relação ao público”. (EMPINOTTI; PAULINO, 2018, p. 58).

Ao pensar na comunicação como direito e analisar a corrupção do papel desempenhado por ela, Fenton e Freedman (2018, p. 111) apontam a própria fraude da democracia liberal. Entendem que grupos privados e monopolistas como *Facebook* ou *Google* não podem “[...] sustentar uma ecologia de informação que seja consensual, credível e racional que pode expor *fake news* e proteger *verdades estabelecidas*”. Essas empresas operam com a lógica dos algoritmos, produzindo conteúdos para grupos bem específicos, definidos no processo de mineração de vastos dados controlados por elas.

A discussão sobre as notícias falsas é tomada criticamente, apontando que há também nesse processo uma luta pela legitimidade e controle da informação por parte de empresas e instituições midiáticas que não têm compromissos democráticos. Embora muitos autores exaltem as possibilidades de difusão de discursos concorrentes a partir do advento das redes sociais, o que este trabalho afirma é a concentração intensificada do poder na mídia nos dias de hoje.

Por este caminho, se busca demonstrar os mecanismos mais sofisticados utilizados pelas mídias do século XXI para influenciar e neutralizar as objeções ao seu discurso no âmbito de diferentes processos de recepção e consumo dos seus produtos. Aciona-se a hipótese do poder de agendamento da mídia, reforçado agora pelo poder de circulação desses conteúdos no *Google*, *Facebook*, *Twitter* e outras redes. As autoras partem do pressuposto que a democracia recrudescer no contexto neoliberal e que a diversidade e o direito a representação de todos os setores da sociedade são demandas que sempre coexistiram com as produções midiáticas.

As representações mais comuns do noticiário, ou mesmo de outros produtos da mídia são apresentadas como reforço do pensamento dominante, impossíveis de estimular confrontações

com a lógica do mercado. Posições dispostas a contrariar “[...] a sensibilidade de mercado e que teriam sido parte de um ponto de vista crítico *mainstream* há 20 anos vêm gradualmente sendo vistos como excêntricos, marginais e irrealistas”. (FENTON; FREEDMAN, 2018, p.115).

É evidente que o cenário de controle e monopolização dos meios, como envolve disputas por representações, seja fonte de discursos nos quais sobressaem conflitos em torno delas. Ao tratar dos hábitos e ressignificações que os estudantes da rede pública fazem de um produto televisivo, Maria Aparecida Baccega e Camilla Rodrigues Netto da Costa Rocha (2018) indagam sobre o papel dos meios de comunicação na sedimentação de realidades e da ideologia.

A comunicação aí não é reduzida apenas a sua dimensão tecnológica, porém pensada em suas relações de consumo. Em outras palavras, as autoras procuraram pensar o lugar que o consumo dos meios de comunicação ocupa na vida dos estudantes. Na investigação, privilegiou-se problematizar formas de apropriação da telenovela “Amor à vida” e a construção de significação que envolveu, especificamente, as relações homoafetivas e os estudantes.

A questão do consumo midiático e as formas de apropriação dele são investigadas para mostrar “[...] de que maneira, a partir de análise do consumo midiático e do discurso dos alunos, podemos ter indicativos de que os meios de comunicação disputam um espaço pela hegemonia na construção dos sentidos sociais”. (BACCEGA; ROCHA, 2018, p. 43). Os meios são considerados persuasivos pelos estudantes que, embora destaquem essa influência, não consideram que ela seja sempre positiva.

O trabalho das autoras se interessou pelas assimilações decorrentes da publicização do cotidiano de uma família homoafetiva, buscando entendê-lo em relação ao sistema de significação ideológico. Na interpretação dos estudantes, foi possível destacar falas e contradições com os discursos hegemônicos, abordando-se o consumo como uma brecha para articulação da crítica aos padrões e a normatividade socializadora.

Outra abordagem é trazida em *A educomunicação na batalha contra as fake news*, o trabalho de Maria Cristina Castilho Costa e Anderson Vinicius Romanini (2019) propõe a crítica ao poder manifestada, também, na investida pela democratização dos meios de comunicação. Os autores também chamam atenção para o poder simbólico e as relações entre comunicação, poder e ideologia, reforçando a necessidade de trabalhar a democratização da comunicação para fortalecer a democracia. Nesse cenário, os autores destacam, ainda, preocupações com a difusão das informações falsas, práticas que ameaçam e corroem os fundamentos da democracia.

A abrangência mundial desse fenômeno é problematizada como interdição do debate democrático e acessível, visto que as *fake news* são orientadas por grupos específicos com intuito de aniquilar posições contrárias. A opinião pública surgida nesse contexto nasce sem interposições contraditórias. O poder dos meios de comunicação de influenciar audiências segue rigorosamente planejado, buscando impactar diferentes públicos com informações geradas na produção das notícias falsas, ou não, porém induzidas e direcionadas. Acentua-se assim a personalização do consumo a partir dos dados fornecidos por usuários de redes sociais, destacando-se a tendência de aprofundar esse tipo de prática.

O problema deve se agravar ainda mais com a chegada das *deep fake news*, que usam algoritmos inteligentes, baseados no aprendizado de máquina, para criar vídeos em que a imagem e a voz de qualquer pessoa podem ser introduzidas em situações constrangedoras ou criminosas, sem que o grande público tenha competência para discernir entre o que é realidade e o que é falsidade criada computacionalmente para atingir propósitos espúrios, quase sempre de controle e domínio da esfera pública digital. (COSTA; ROMANINI, 2019, p. 69).

Observa-se a atualização do intento das pesquisas funcionalistas empenhadas em determinar os efeitos de comunicação, reduzindo-se ao máximo o campo de objeções das audiências, fartamente decodificadas. Esse tipo de orientação, baseado no positivismo sociológico, buscou aplicar nas pesquisas voltadas para a realidade social os mesmos princípios das ciências naturais. O que se recupera no atual debate é a assunção de que há uma audiência sugestionável com considerável aumento da capacidade dos meios de comunicação influenciá-la no atual contexto.

Se nas pesquisas em comunicação desenvolvidas no século XX era possível criticar esse modelo em função de suas ações serem pensadas como meros esquemas mecânicos de estímulo e resposta, conforme destacam França e Simões (2016), é importante considerar que hoje a busca dos efeitos é operada em condições mais complexas, municiadas por acúmulos de conhecimentos operacionais e de condicionamentos a que os sujeitos estão expostos.

A crítica de mídia que se reivindica neste debate não se difere da crítica ao poder político e aos agenciamentos manipulados por ele na comunicação social. Esses indícios estavam dados nos primeiros estudos de comunicação, empenhados na propaganda política, nos interesses comerciais publicitários e na influência dos meios nos comportamentos e definição de valores sociais, realçando-se os aspectos complementares da mídia na ação pedagógica.

Destaca-se, como desdobramento decorrente desta análise, a necessidade de pensar a temática da comunicação social também como direito, assim como reivindica Dominique Wolton (2003). Para o autor francês, com o surgimento da democracia de massa no século XX, a comunicação é alçada a certo protagonismo, considerando-se a necessidade de difundir, amplamente, informações importantes para o debate e deliberação pública.

Para Wolton, as lutas mais importantes por liberdade, igualdade e participação nos três últimos séculos estiveram indissociadas da problemática da comunicação. Se antes prevaleceu o direito divino dos reis, coloca-se hoje o desafio de predominar a vontade de uma maioria livre para formar opinião e fazer escolhas, capaz de transpor o fosso que a separa da política institucional. Como fazer isso sem o direito a uma comunicação social, plural e representativa da diversidade social?

A ampliação da participação popular na democracia representativa estimula e requer que novos papéis para a comunicação sejam desenvolvidos. Para Wolton, porém, o debate sobre comunicação na sociedade atual favorece mais uma perspectiva comprometida em administrar as diferenças entre as coletividades do que a aproximação dos sujeitos, um dos objetivos das lutas e dos movimentos sociais. É preciso ir além e reivindicar o assentimento do direito à comunicação plural e diversa como uma grande questão teórica da democracia, bem como advogar a regulamentação pública da atividade como forma de proteger o interesse do cidadão.

A partir dessas considerações, conclamam-se esforços pela democratização da comunicação como forma de fortalecer a democracia. Propiciar condições para que os educandos tenham condições de controlar seus meios de expressão é o que reivindicam, precisamente, Fenton e Freedman (2018), recuperando o pensamento de Raymond Williams neste debate. É possível fazer o mesmo com as contribuições trazidas por Freire (1983) no necessário domínio da alfabetização. Antes de dominar o sistema de codificação baseado nas palavras e, acrescenta-se, na diversidade de sons e imagens em movimento, há um necessário reconhecimento de estar no mundo para se compreender o significado das coisas que nos cercam. Cabe na perspectiva do educador brasileiro, como afirmamos neste trabalho, desmontar os mecanismos ideológicos de uso da linguagem, enfrentando o desafio de falar o mundo a partir da perspectiva autônoma dos sujeitos.

Diante dessas contribuições, um outro aspecto que se avulta nesta categoria que aborda a crítica centrada no poder e o papel da comunicação social é a noção de alfabetização ou

letramento proposta como crítica na interface entre comunicação e educação. As ideias de letramento midiático partem do pressuposto que é importante haver um *desnudamento das estratégias de poder por trás do uso comum das linguagens e dos produtos midiáticos*, desde a informação ao entretenimento.

Ressalta-se, no entanto, que a ênfase recai tanto sobre os usos das tecnologias quanto sobre a perspectiva da construção da cidadania e de um pensamento crítico. Nesse caso, a cultura é percebida como lugar onde se cruzam tanto o conhecimento operacional sobre as tecnologias quanto as condições para o desenvolvimento de um saber crítico e cidadão. Ao ressaltar a importância das dinâmicas culturais a partir dos usos e condições de apropriação dos conteúdos digitais, Divina Frau-Meigs (2014) chama atenção para os aspectos que se sobressaem, além da equiparação técnica:

É comum que os novos desafios trazidos pela digitalização peçam uma nova reestruturação da noção de educação para os meios de comunicação. É essencial evitar o erro fundamental de colocar a lógica dos repositórios (cabos e computadores) frente à lógica do conteúdo (alfabetização e pedagogias). Um desafio adicional proposto à educação para os meios de comunicação no contexto dos fluxos transfronteiriços está relacionado à variedade de culturas e construções identitárias proporcionadas pelas redes digitais. (FRAU-MEIGS, 2014, p. 64).

A cultura é percebida como lugar em que ocorrem práticas que demandam conhecimento tecnológico, mas também lugar de disputa e projetos de conscientização. A noção de alfabetização é alargada, incorporando sentidos pedagógicos críticos, em consonância com um projeto cidadão. Acrescenta-se por esta visada a importância dos diálogos interculturais, além da defesa e da afirmação dos direitos e das lutas sociais. As possibilidades de conexão geradas nesse processo destacam as oportunidades a partir do acesso cultural a diferentes redes de significação. Saber ler é um desafio, assim como visto em Freire, que vai além dos domínios da escrita e da leitura. O domínio das técnicas e possibilidades de usar a palavra é condição para expressão nos espaços extraescolares.

Neste debate, então, ressaltam-se preocupações com a educação midiática sustentada por perspectivas críticas do poder. A escola seria o espaço que permitiria o acesso dos estudantes a diferentes práticas de linguagens e significações, necessárias para que eles desenvolvam o senso crítico e estético a partir da interação com as múltiplas formas de comunicação. No foco desta perspectiva, para além dos usos dos meios, está a promoção da consciência dos direitos. No

entendimento de Soares (2018, p. 21), “trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)”.

A tentativa de preparar os educandos e públicos de uma forma geral a *lidar criticamente com o consumo cultural* segue como um dos fundamentos desta visada crítica. Avivam-se a partir desta reflexão as disputas em torno do letramento midiático como forma de preparar o educando para lidar com a ampla oferta de produtos, buscando-se estabelecer critérios para escolhas e, ao mesmo tempo, alertar para dimensões ideológicas presentes nesta relação. Como identificar os interesses presentes nessas dinâmicas de consumo é uma questão que tangencia este conjunto de práticas.

Em torno da temática do letramento se busca desnaturalizar “[...] as ações comunicacionais de caráter publicitário (nos seus mais diversos formatos e veículos), capacitando os sujeitos para uma leitura do mundo e para lidar com a linguagem de forma mais crítica e rica – e mais compatível com as demandas atuais”. (BETHÔNICO; COSCARELLI, 2018, p. 89). A alfabetização seria a forma de ensinar os educandos a lidar com os conteúdos programados para chamar atenção com alto poder de assimilação, apresentados de forma neutra e desinteressada.

A ideia que se afirma nessa discussão é a de que *não pode haver cidadania sem a apropriação crítica dos produtos culturais midiáticos*. Busca-se envolver o debate sobre as competências necessárias para que os sujeitos se orientem pelo consumo consciente dos recursos tecnológicos e informativos disponíveis no cotidiano. Na realidade, trata-se de instituir um comportamento marcado constantemente pelo questionamento das mensagens midiáticas, nem sempre visíveis em seus objetivos fundamentais.

A publicidade, por exemplo, como adverte Pâmela Saunders Uchôa Craveiro (2018), é mais eficiente quanto menos ela se parecer consigo mesma. Em sua perspectiva, o letramento como crítica ao poder deve contribuir para mostrar ao educando que

[...] todas as mensagens mediáticas são criteriosamente construídas; as mensagens são construídas usando uma linguagem criativa e persuasiva seguindo um conjunto próprio de regras, técnicas e linguagens; pessoas-alvo das mensagens experimentam o mesmo conteúdo mediático de modo distinto; os media têm valores e pontos de vista próprios e que são incorporados no conteúdo que veiculam; a maioria das mensagens mediáticas é organizada para obtenção de lucro e/ou poder. (CRAVEIRO, 2018, p.175).

A crítica assume, nesse artigo, o papel desconstruidor da publicidade e de sua presença, mesmo que disfarçada em diferentes discursos dos meios de comunicação. Busca-se por meio desse debate defender que os estudantes sejam, desde cedo, estimulados para desconfiar dos sentidos propostos nesses circuitos comunicativos e desenvolver permanentemente uma leitura crítica da publicidade, especificamente, e da mídia de maneira geral.

Por fim, outra noção de letramento midiático se associa ao combate às notícias falsas, na medida em que elas são vistas como corrupção do debate democrático. Apresenta-se a formação crítica dos produtos midiáticos como antídoto às disputas políticas mobilizadas pelas notícias falsas, bem como um modo de superar visões preconceituosas, desnudando as estratégias utilizadas em sua forma. Trata-se de empenhar uma ação conscientizadora para lidar com as formas de dominação e poder presentes na linguagem.

6.4 A crítica centrada no uso da mídia como recurso pedagógico

As práticas que buscou-se enquadrar nesta categoria dizem respeito aos diferentes usos de produtos ou tecnologias derivadas da mídia que podem servir a propósitos educativos críticos. Observou-se, nos artigos inscritos no período analisado, como a discussão sobre a importância do cinema na formação segue atual, introduzindo-se, também, reflexões sobre as possibilidades educativas dos *games*, dos quadrinhos e de outros recursos tecnológicos provenientes do ambiente cultural midiático.

No caso do cinema, destaca-se a importância dos filmes para diversificar paisagens, referências, situações e pontos de vistas enquadrados nas telas. Presente em várias experiências educacionais no mundo, o cinema é referência quando se pensa possibilidades entre mídia e educação. Conforme se viu neste trabalho, desde o surgimento do cinema no Brasil, o desenvolvimento dele se articulou imediatamente com propósitos educativos. As circunstâncias de hoje possibilitam ainda mais interações entre educação e a cultura audiovisual, mas esta relação também traz novas questões apresentadas criticamente no debate contemporâneo.

Há demarcações de posições que enfatizam, por exemplo, o predomínio das produções da indústria cinematográfica estadunidense em diferentes contextos educacionais. Recupera-se, assim, o debate sobre o predomínio cultural baseado na lógica do mercado, conforme se observa no trabalho de Claudia Mogadouro (2014).

Não se trata aqui de desmerecer ou não ver possibilidade de aproveitamento da cultura audiovisual dos alunos – que, como já dissemos, coincide muitas vezes com a dos professores. O maior problema é que o mercado cinematográfico é absolutamente agressivo e hoje torna acessível somente um tipo de cinema: o filme da grande indústria hollywoodiana, de ação rápida, de consumo efêmero, que apresenta uma narrativa simplificadora e moralizante, com personagens maniqueístas. Chamamos de blockbuster o filme excessivamente voltado ao sucesso das bilheterias, sem arriscar-se a qualquer experimentação artística. Tais filmes são reiterados pela mídia televisiva e oferecem um modelo estético hegemônico. Os filmes que proponham alguma reflexão ou que apresentem ritmo não tão rápido causam estranhamento, são rotulados de “cult”, e evitados, inclusive pelos professores. (MOGADOURO, 2014, p. 63).

A autora aborda a humanização da educação por meio da ficção e da literatura. O cinema é um espaço de discussão e reflexão crítica sobre a realidade social. Na visão de Mogadouro, apesar dos problemas destacados nas relações com a indústria, é importante considerar as complexas negociações de sentido entre os estudantes, cinema e outros repertórios culturais nem sempre acessíveis aos educadores.

O debate sobre o uso do cinema como recurso educativo é marcado pelo propósito de levar o estudante a refletir sobre suas condições, bem como as possibilidades de intervenção na realidade que o cerca. *O filme deve ser pensado porque faz pensar, mesmo que esteja associado ao entretenimento.* Criar objeção às possibilidades educativas do cinema porque ele pode se vincular a essa lógica mais mercadológica é outro problema apontado por Leda Motta e Márcia Fusaro (2014). Tratar o cinema como algo inerente ao processo educativo e à linguagem, segundo as autoras, é também abrir as possibilidades de uma pedagogia lúdica no espaço escolar. Cercar o contato com essa linguagem no ambiente pedagógico como se isso não tivesse a ver com as práticas educativas é questão a ser superada.

A manutenção desse tipo de resistência na educação é contraposta, também, por Maria do Carmo Almeida (2015) que chama a atenção para as vantagens de se incorporar o cinema como ponte necessária à inserção na cultura midiática no processo educacional.

Portanto, reiteramos a necessidade de as Licenciaturas repensarem seus currículos e inserir, de forma contundente, estudos sistemáticos sobre as multiplicidades de reconfigurações da cultura contemporânea, o que inclui estudar a cultura da mídia e as implicações dessa pluralidade que altera as relações dos indivíduos com eles próprios, com o demais e com as tecnologias (analógicas e digitais). O cinema pode fazer essa ponte. Na era das mídias digitais, os filmes são essenciais (tanto quanto ainda o são as mídias impressas sempre presente nos materiais didáticos), para pensar essas mesmas mídias. (ALMEIDA, 2015, p.130).

Afirma-se, no entanto, um discurso voltado para o aspecto crítico da formação como base no uso do cinema no ambiente escolar. O domínio da linguagem e dos recursos audiovisuais é tomado como essencial para a expressão e o pensamento crítico. Nesse sentido, o repertório advindo do cinema é tomado como modo de ampliar o potencial do aprendiz.

Trabalhar com o conhecimento e a capacidade socializante das linguagens audiovisuais, em que o cinema se insere, é uma prática fundamental a ser desenvolvida no espaço escolar no entendimento de Mariana Cerigatto e Lígia de Almeida (2017). As autoras compreendem que se trata de uma oportunidade de estímulo à capacidade crítica das crianças. De acordo com as pesquisadoras, esse é um espaço de encontro e construção de conhecimento a ser valorizado na educação. Assim como os outros pesquisadores, elas ratificam *que é possível usar criticamente os recursos audiovisuais na produção de narrativas e saber*, apesar de considerarem seu papel ideológico.

A experiência com os jogos eletrônicos também é explorada em termos de possibilidades de aprendiz. A relação com esse tipo de recurso midiático é vista como necessária à expressão dos jovens e motiva, ainda, um esforço por parte de educadores para pensá-lo. Em trabalho desenvolvido sobre as possibilidades dos jogos, Dulce Cruz e Rafael Marques (2014) propõem o desafio de não pensar um jogo em si, mas possibilidades de aprendizados que o *game* oferece. Ao trazer para o debate um desses, jogos os autores realçam a importância de aspectos lúdicos e da experiência proporcionada por eles no aprendiz. Em experiência análoga, Luciana Coutinho e Angelica Caniello (2015) destacam o poder de interação e entretenimento dos *games* em processos pedagógicos. Sustentam que os jogos dessa natureza abrem várias possibilidades cognitivas operadas em interpelações constantes propostas aos usuários.

Os videogames encorajam os jogadores a pensar sobre as relações, desenvolvendo assim o pensamento sistemático. No mundo de Minecraft, tal como acontece no mundo real, cada ação tem um respectivo impacto. O jogador deve pensar nas consequências de seus atos porque influenciam tudo ao seu redor. Por exemplo, se o avatar não plantar árvores não terá madeira para construir certos objetos; se não cultivar trigo e irrigar diariamente a plantação, não terá pão e assim por diante. (COUTINHO; CANIELLO, 2015, p.44).

Os jogos são tomados, nesses artigos, como recursos essenciais à formação dos estudantes e representam desafios permanentes que suscitam a ação humana e a necessidade de prever as consequências decorrentes dela. No trabalho desses autores, o jogo é tomado em sua dimensão lúdica, porém com ênfase na repercussão dos atos que podem afetar os outros e a si mesmo.

Atenta-se ainda para o importante aspecto da interação dos estudantes com o jogo eletrônico, pois, nesse processo, eles não são considerados meros receptores, mas construtores de variadas possibilidades que dependem do desenvolvimento de suas próprias habilidades nessa relação.

Outra experiência que segue rica no debate entre pesquisadores é o uso dos quadrinhos como recurso pedagógico. Embora longo em relação a outros recursos midiáticos, os quadrinhos persistem como abordagem estimulante na formação dos estudantes. Assim como o cinema, o quadrinho também foi encarado, por algum tempo, como prática marginal e prejudicial à formação dos estudantes, conforme apontam Alan Costa e Edson Silva (2014). A visão negativa se modifica a partir da percepção dos educadores sobre o potencial educativo deles. Ao retomar referências de apropriações não ideológicas dos quadrinhos, os autores destacam o potencial crítico desses produtos, principalmente daqueles que insurgem a partir da década de 1960.

Os quadrinhos *underground* são fruto de uma cultura que emergiu na década de 1960 trazendo a anarquização de valores defendidos pelos mais tradicionais, indo no sentido oposto da *mainstream culture*. Criados em 1968 por Robert Crumb, o primeiro quadrinho *underground*, a Zap Comics, surgiu em pleno auge do movimento hippie, como uma das porta-vozes da contracultura. (COSTA; SILVA, 2014, p. 28).

Os quadrinhos brasileiros também são resgatados no trabalho dos autores, que avultam, com destaque, o papel deles na luta contra a ditadura militar. Com perfil satírico e cômico, essas obras tiveram papel essencial na coesão democrática, orientando as críticas principalmente ao poder político, tendência observada, ainda, em produções mais recentes.

Embora não esteja situada entre os trabalhos analisados, a história em quadrinhos de Marcelo D'Saete (2017), *Angola Janga*, foi aprovada no Plano Nacional Didático Literário em 2018. O trabalho é uma incursão histórica no passado, buscando reinterpretar narrativas negligenciadas pela história oficial. Professor do ensino básico em São Paulo, o autor insere seu trabalho na contracorrente das histórias que predominam sobre as populações negras no espaço escolar a partir do uso crítico dos quadrinhos. O trabalho crítico do uso dos quadrinhos também explora as possibilidades de expansão de sentidos propiciadas por essa mídia, pensada em sua dimensão instrutiva. Com alto *potencial desconstrutivo de modelos*, o quadrinho tem sido usado para promover outros reflexionamentos e interpretações naturalizadas.

Ao lado dos quadrinhos, os fanzines também são apresentados como recursos lúdicos e aproximativos do universo dos estudantes, cujos usos são facilitadores dos processos de

aprendizagem. A experiência com os fanzines na educação é objeto do trabalho de Roberto Santos e José dos Santos (2017) que destacam a importância deles como forma de expressão.

Os fanzines surgiram nos Estados Unidos da América no final da década de 1920, a partir da iniciativa dos fãs de ficção científica. Logo eles se tornaram o veículo dos novos autores não só de ficção científica, mas também de qualquer expressão artística ou literária. (SANTOS; DOS SANTOS, 2017, p. 37).

Na experiência investigada pelos autores, uma oficina de fanzine foi analisada para que se demonstrasse o potencial informativo e também o despertar da consciência crítica dos estudantes. Em geral, os fanzines têm circulação mais restrita e direcionada. O crescimento do fanzine no Brasil é destacado ainda por Gabriella Zuith, Angelo Davanço e Marisa Barbieri (2019) como um fenômeno nas décadas de 1980 e 1990, sendo a última década um momento significativo de inovação na sua produção. Com farta utilização pedagógica, a habilitação dos estudantes nas oficinas de fanzines possibilita o desenvolvimento de construções narrativas, além de incentivar a criatividade e autonomia deles. Assim como o uso crítico dos quadrinhos, fanzines são apresentados como experiências que *agem na desmontagem do senso comum explorando novas possibilidades de observar e perceber a realidade*.

No âmbito da cultura midiática, conforme foi assinalado, as possibilidades de usar recursos e produtos desse meio na educação são múltiplas. A seguir serão destacados outros recursos tecnológicos pensados e analisados em perspectivas similares aos que já foram apresentados na abordagem desta categoria. A perspectiva crítica sobre essa discussão se orienta prioritariamente pela *oposição à demonização dos meios de comunicação na educação. Ao invés de entrar em tensão com as tecnologias, como por vezes ocorre, trata-se de pensar como elas podem servir a formação de um pensamento crítico*. Não obstante, destaca-se, com isso, que há uma diferença entre perceber a interação com os meios como possibilidades de formação e se inserir nesse debate celebrando as *novas mídias*.

O desafio de enquadrar a atenção do aluno é apontado por André Lemos e Lara Perl (2014) como questão que não se restringe aos métodos funcionalistas de investigação sobre os meios de comunicação. Na realidade, os autores entendem que alcançar esse objetivo pode facilitar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Os recursos tecnológicos podem estabelecer o contato com os interesses dos educandos e agir para

[...] fazer com que o conhecimento tenha uma força mobilizadora e transformadora, que os temas a serem discutidos sejam pensados conjuntamente, que os alunos tenham mais liberdade para se informar sobre o tema e que a sala de aula seja um lugar de discussão com o professor. (LEMOS; PERL, 2014, p.129).

O recurso tecnológico que integra diferentes lugares, culturas e vivências do mundo são utilizados como um apelo para o conhecimento, modificando a forma de estimular os estudantes a exercitar o pensamento. A aposta nesses recursos também depende do interesse e do engajamento do estudante, de modo que a resposta e interação dele também serão importantes recursos a serem mobilizados na relação com os meios técnicos. A presença da tecnologia é importante, mas não suficiente para que haja uma apropriação crítica dos meios na formação dos estudantes.

Em outro trabalho, Wagner Bezerra e Alexandre Farbiarz (2017) reforçam a ideia de que não é apenas o uso da tecnologia que torna a educação mais inclusiva. Chamam a atenção para a relação com as diferenças que podem ser acessadas pelos recursos tecnológicos, mas mostram que a presença do *outro* deve ser percebida pelo estudante como uma fonte enriquecedora de experiência.

Ao retomar uma discussão proposta por Kellner, Bezerra e Farbiarz (2017, p. 152), eles alertam que o uso das tecnologias “[...] pode significar manutenção das desigualdades ou ampliação de horizontes”. Esse debate se caracteriza pelo completo afastamento da ideia de neutralidade dos meios técnicos. Eles só podem ser acessados como uma perspectiva de crítica de mídia, se a lógica em que forem pensados for política e posicionada.

As experiências atuais com o uso das tecnologias, tomadas como recurso apto para desenvolver uma formação crítica da mídia, retoma questões observadas nos movimentos que buscaram estabelecer suas identidades, *no controle autônomo de suas formas de expressão*. O uso das mídias digitais é buscado para favorecer esse intento, daí a demarcação de uma posição contraposta à visão de neutralidade da técnica. A conexão com o lado exterior da escola cria um universo perceptível que concorre pela atenção do estudante, podendo aproximá-lo de questões próximas de sua existência, embora estejam distantes espacialmente. A tecnologia permite essas aproximações, mas não cria, sozinha, essas possibilidades. No cerne do debate sobre a crítica centrada no uso *da mídia como recurso pedagógico está a escolha, o sentido, os porquês e para que fazê-la*. Esse sentido só será crítico se as disposições que estiverem na base do uso dos recursos midiáticos servirem para desenvolver a autonomia dos estudantes.

A seguir se discutirá, justamente, a política das representações identitárias como fundamento da inserção e das lutas por expressão dos sujeitos no processo educacional. Pensar criticamente as representações sociais tem sido um caminho também explorado no campo dos estudos críticos de mídia. Por meio dessa abordagem, ressaltam-se possibilidades, mas, sobretudo, acercam-se questões conflituosas que envolvem o poder de fala, a visibilidade e o reconhecimento.

6.5 A crítica centrada no reconhecimento e representações identitárias

Esta categoria mobiliza diferentes abordagens. Entretanto, o que as aproximam é o tratamento da mídia como espaço em que a sociedade pensa suas representações e se reconhece nela. Percebe-se neste debate a recusa de representações midiáticas, mas também a gestão de lutas por resignificações e constituição de semânticas coletivas, capazes de articular movimentos em torno de direitos e reconhecimento.

A comunicação é concebida também como *terreno de construção da vida social a partir do simbólico*, da edificação e compartilhamento de uma memória comum muitas vezes em tensionamento com a cultura. Essa disputa se reveste de importância quando a mídia é percebida em dimensão educativa, fundamental nesses embates, pois o *ambiente cultural midiático permeia todo o contexto de formação dos estudantes*, inclusive o escolar.

Enfrentam-se, ainda, várias questões derivadas da perspectiva cultural eurocentrada. Atenta-se para os perigos da formação de crianças e adolescentes fundadas em uma cultura de consumo, mostrando como a formação identitária dos jovens pode estar refém dessas condições. É o que aponta a pesquisadora Ariane Porto Rimoli (2016). A mídia é pensada, pela autora, como “[...] instrumento reprodutor, um meio tecnológico para a expressão de vozes conflitantes [...]” (RIMOLI, 2016, p. 55).

A comunicação se torna arena, onde mentalidades e representações são sempre tensionadas. Enxerga-se na mídia a possibilidade de intervenções por meio das quais as potências dos movimentos sociais são destacadas e o papel educativo dessas ações é pensado como possibilidade transformadora dos seres humanos. Ao se discutir o uso dos meios de comunicação com esta finalidade, os movimentos ali analisados são pensados no contexto das disputas narrativas. Para desenvolver esses embates é imprescindível dominar a *comunicação como*

condição militante e também de luta política. Reforça-se, então, a ideia de que a política segue intrinsecamente articulada à comunicação no mundo contemporâneo.

Conforme alerta Antônio Canelas Rubim (2000), a comunicação pode ser observada, entretanto, em perspectiva subalterna à política, sobressaindo seu caráter instrumental. Também pode haver um desprezo da arena política na busca de uma supervalorização da comunicação, em especial das condições de afetação que a mídia possibilita. No entendimento do autor, a tensão entre os campos, embora conflituosa, é complementar e imprescindível à vida social.

As articulações entre esses campos estão no foco de muitos estudos empenhados em compreender as dinâmicas decorrentes da incursão e predomínio da cultura midiática. No debate empreendido neste trabalho, se sobressai a dimensão política da comunicação nas lutas por reconhecimento. Afinal, a experiência do conflito social, motor das lutas por reconhecimento, é vivenciada marcadamente pela dimensão simbólica.

As formas de apropriação dos produtos de comunicação são, também, o ponto de partida de um diálogo centrado na crítica dos padrões culturais e na defesa de outras relações a partir da afirmação de representações confrontativas de estereótipos. No trabalho *Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública*, em que a percepção dos estudantes em torno das relações homoafetivas é pensada, Baccega e Rocha (2018) discutem seu consumo e sua relevância significativa na vida dos estudantes.

A investigação lidou diretamente com os estudantes que debatem temáticas como essas, buscando averiguar o potencial de eles desenvolverem, por outras mediações, uma visão crítica dos meios de comunicação. Nesse processo, a relação entre linguagem e ideologia, discutida por Bakhtin, é resgatada por Baccega e Rocha, que destacam a incidência dos conflitos nos discursos e na disputa pelo poder.

Em Baccega, temos que “a língua não é apenas um instrumento com a finalidade de transmitir informações. É um todo dinâmico que abarca o movimento da sociedade: por isso, é lugar de conflitos. Esses conflitos se ‘concretizam’ nos discursos”. Para Bakhtin, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”, o que traz a ambivalência do signo como norte para pensarmos o fato de que os sentidos sociais estão sempre em formação, ou seja, nunca completamente formados. (BACCEGA; ROCHA, 2018, p. 42).

Os discursos ativados na mídia são ideologia, mas também respostas a ela, trazendo como cerne a questão do poder. Um trabalho como esse pensa a construção dos sentidos sociais a partir do consumo dos meios, orientado para perceber os movimentos de reconhecimento na luta pela

hegemonia cultural. No inventário das diversas compreensões por parte dos estudantes, as autoras mostram que foi possível assinalar assimilações dos discursos da telenovela, mas também conflitos com o discurso religioso, além da construção de um pensamento crítico acerca dessas relações pensadas nesses enfoques.

Ao partir do pressuposto de que o sistema de significação sedimenta realidades e ideologia, *o papel da mídia é destacado como fundamental das lutas por reconhecimento*. Ressalta-se que a influência dela pode ser tanto positiva quanto negativa. O fato de se pautar a homossexualidade na telenovela criou possibilidades efetivas de suscitar visões e posicionamentos críticos por parte dos estudantes, ainda que insuficientes.

Outro aspecto que se liga à apreciação dos meios na construção de representações sociais mais justas é a discussão do necessário pluralismo que deve marcar a produção cultural midiática, capaz de assegurar o acesso a ela como um direito. O direito à expressão, tratado neste trabalho, tem dimensão essencial nas lutas por reconhecimento. Ao lidar com as dimensões práticas do reconhecimento intersubjetivo, *a questão da comunicação torna-se chave para o desenrolar dos conflitos*, percebidos como motor das transformações sociais.

Discursos e conflitos nesta esfera dão o tom da *centralidade que a disputa do poder assume no plano simbólico*. Ao reconhecer que *o lugar das mídias é, sobretudo, uma instância na qual se elabora representações de poder*, atravessadas por lógicas econômicas, a questão do uso plural da mídia torna-se vital, pois ela fornece recursos para formação identitária.

Não raramente se observa nesse lugar a discussão do reconhecimento em perspectiva individualizada, o que seria um contrassenso, pois, assim, ele segue esvaziado de seu caráter político. Nesse caso, pensar a comunicação como direito de expressão torna-se fundamental para refletir sobre o desenvolvimento do sujeito e a afirmação de sua autoestima. A garantia dos direitos de expressão nesse debate envolve inclusive crianças, conforme aponta Rimoli (2016).

[...] várias parcerias entre instituições governamentais, educativas, emissoras de televisão e produtoras de conteúdo vêm se estabelecendo para a o desenvolvimento de projetos de maior ou menor impacto e abrangência, que buscam unir educação e comunicação. [...] A partir deles pretende-se estabelecer [...] a garantia dos direitos das crianças em expressar-se por meio dos meios de comunicação, instrumentos que deveriam ser incorporados pela educação. Esse ponto, contudo, tem se mostrado o “calcanhar de Aquiles”. (RIMOLI, 2016, p. 53).

O fator mobilizador desse artigo é a garantia do direito à expressão e ao reconhecimento das crianças para que elas possam compreender o potencial dos meios de comunicação como forma de alcançar essa finalidade. Compreende-se que os meios de comunicação como lugar de tensão, assim como a escola, espaços a serem ocupados como lócus de coesão e afirmação de direitos. As crianças, assim, devem ser incentivadas a participar desde cedo e a compreender as possibilidades que lhe abrem os meios para poderem falar por si mesmas.

Diante desse desafio, Rimoli (2016) advoga que o próprio currículo da escola deve garantir espaços para se pensar a comunicação e as implicações comerciais e de conflitos que cercam a produção midiática. Trata-se, na realidade, de *promover o engajamento dos pequenos cidadãos para se empenhar na construção da própria imagem*. A criança é pensada como sujeito de direitos.

Em outra vertente, interseções entre mídia e feminismo são articuladas no trabalho de Vera de Fátima Vieira (2016). A autora destaca a importância da mídia na contestação dos estereótipos que reforçam práticas sexistas. Aponta-se, a partir daí, a necessidade de buscar transformações com as potencialidades abertas pela articulação do movimento feminista com as condições de conexão dele com redes comunicacionais.

A autora pontua que o domínio das formas de comunicação torna-se condição para atuar e promover a luta política. Em outro debate, cuja centralidade da discussão são os corpos desviantes, que desafiam as normas de gênero dominantes, o que se sobressai é a questão da alteridade e das diferenças constitutivas das relações sociais. As autoras Claudia Lago e Claudia Nonato (2019) afirmam que:

os problemas, as dificuldades e as impossibilidades de coexistência de sujeitos construídos socialmente como diferentes ganham amplitude em um mundo conectado, com a irrupção e a resistência mais visível destes corpos que só eram pensados enquanto submetidos, criando ações e reações, produzindo e provocando atos e políticas em termos globais, nacionais e regionais, tanto de inclusão quanto de exclusão e contenção do que o *status quo* normativo identifica enquanto o Outro, portanto, o que é diferente. (LAGO; NONATO, 2019, p. 55).

As pesquisadoras discutem a importância da mídia no reforço dos papéis de gênero, destacando o potencial conflituoso da alteridade. A mídia é tomada, mais uma vez, em dimensão pedagógica, apontando-se para o seu papel educativo na produção e reprodução de diferenças.

Torna-se imprescindível, por meio dessa discussão, pensar a comunicação como direito, na medida em que se propõem outras concepções discursivas em confronto com a universalidade

do masculino e do feminino. No trabalho das autoras, essas questões são examinadas a partir de relações interdependentes das identidades e articulações entre gênero, classe, raça e orientação sexual. Essas questões são articuladas pelo conceito de interseccionalidade, ou seja, a articulação de dois ou mais eixos de dominação no reforço das desigualdades, nas quais se estruturam as representações sobre mulheres.

Lago e Nonato (2019) recorrem a Creshaw em um esforço didático de explicar o fenômeno. A autora citada propõe, assim, a “[...] metáfora das avenidas para explicar a interseccionalidade e postula a desigualdade nas diferenças: entre os vários eixos de poder, a raça, a etnia e o gênero constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos”. (LAGO; NONATO, 2019, p. 59). Considerar a mídia a partir dessas relações pedagógicas as leva a defendê-la como um necessário diálogo intercultural, em que discursos diversos devem ser tomados como recursos potenciais das diferentes representações e os desafios de compreendê-las.

A presença dissidente das normas de gênero é proposta como desafio e estímulo à descoberta de outros fazeres e formas de vida. A visibilidade acerca desses temas e seus protagonistas propõe outro cenário, em uma ação disruptiva com os modelos consolidados. O que seria isso, se não a crítica em mais esse aspecto da interface comunicação e educação?

Destaca-se ainda nesta categoria a relação entre os produtos midiáticos, suas narrativas e formas representações da realidade reivindicadas por movimentos sociais. Dessa perspectiva nascem, por exemplo, *memes*, criações que contam com rápida difusão coletiva, reforçando o campo de articulação das lutas por direitos. Questões de interesse coletivo podem se fazer presentes nesses espaços em diálogo com a pauta dos movimentos sociais.

Nesse processo, a educação se aproxima do entretenimento, criando possibilidades de discussão de temas que envolvem interesses mais amplos, conforme defendem Milena Pacheco Venâncio e Alexandre Farbiaz (2017). Os autores discutem a possibilidade de construir um pensamento crítico com narrativas elaboradas na cultura pop. Busca-se a aproximação de universos de sentidos entre produções de alto poder gregário e posições críticas da realidade a serem partilhadas com estudantes.

No trabalho de Venâncio e Farbiaz observa-se, especificamente, como grupos de fãs ressignificam produtos, como a saga Harry Potter, de farta repercussão entre os jovens com objetivos educativos. Na compreensão dos autores

[...] histórias de ficção como as de Harry Potter podem contribuir para desenvolver um pensamento crítico nos fãs, uma vez que lhes inspiram a participação, com opiniões, em variados temas abordados na produção das próprias narrativas. Essa forma de lidar com a mídia auxilia a desenvolver diferentes habilidades nos jovens. Permite que, por meio da ficção, eles reflitam sobre questões do cotidiano, especialmente aquelas com as quais se identificam. (VENÂNCIO; FARBIASZ, 2017, p. 78).

A experiência de trabalhos como esse abre caminho para pensar como construções narrativas da cultura midiática tomam formas no diálogo com questões cotidianas que perpassam a vida dos estudantes. O espaço virtual, onde a reverberação dessas produções circula, é fértil para reapropriação dos sentidos veiculados por produtos de ampla difusão e assimilação.

No caso do trabalho com os personagens de Harry Potter, questões raciais, por exemplo, ganharam repercussão quando entrou em questão a presença de um personagem negro em uma produção teatral baseada na saga. Depois da grande aceitação da trama no cinema, no teatro no “[...] final de 2015, houve reação preconceituosa de fãs da série à escolha de uma atriz negra para o papel de Hermione na peça *Harry Potter e a criança amaldiçoada*.” (VENÂNCIO; FARBIASZ, 2017, p. 82). A polêmica foi travada em torno da personagem Hermione, questionando-se a escolha a partir do débil argumento de que a imagem da personagem no cinema era interpretada por uma atriz branca.

A reverberação do debate levou a própria autora da obra J. K. Rowling a defender a peça, alegando que a personagem originalmente tinha “olhos castanhos, cabelo crespo e era muito inteligente”, conforme discutem Venâncio e Farbiaz no artigo. As marcas do preconceito e da crítica à falta de reconhecimento de atores negros na saga Harry Potter abriu brechas para construir um pensamento crítico fundado nas questões de reconhecimento que envolve a série.

Com essas experiências, retoma-se aqui a importância dos conflitos em torno dessas representações como motor das lutas por reconhecimento. Os conflitos se originam em experiências de desrespeito social e denegação de direitos, reivindicados em diversas lutas sociais. Pensar *implicações e dimensões comunicativas das lutas por direitos é mais que adotar uma perspectiva instrumental de comunicação*, aberta pelas possibilidades que a mídia oferece. Ao requerer um meio de expressão em busca de uma intersubjetividade vinculante, capaz de agregar sujeitos em torno de uma causa, seja no enfretamento do desrespeito ou no reforço da reputação de grupo, afirma-se ainda a *necessidade de reivindicar o domínio da comunicação como direito de expressão*. Isso ultrapassa a necessidade de dominar uma técnica, uma vez que, no domínio da comunicação, é essencial incorporar um desafio compreensivo do mundo e do

outro, encontrar uma semântica partilhável capaz de orientar coletivos na vida social, experimentar conflitos decorrentes dela e orientar vivências autônomas.

6.6 A educomunicação como crítica dos meios

A quinta e última categoria analisada contém, em certa medida, características de todas as demais apreciadas anteriormente. Afinal, mesmo entre elas salienta-se que o recorte proposto – ainda que demarcando diferenças – combina elementos que podem estar presentes em mais de uma categoria. A educomunicação é o eixo analítico que mais acentuadamente refletirá esses aspectos, pois é resultado de diferentes esforços que buscam ativar práticas comunicacionais voltadas para educação, abarcando processos, práticas, linguagens, pedagogias e, claro, diferentes dimensões da crítica.

Conforme abordou-se, a educomunicação tem origem na América Latina, entre os anos de 1960 e 1970. Ao tomar como referência o pensamento de Paulo Freire e outras práticas de educação popular, o professor Ismar de Oliveira Soares (2014) mostra como experiências culturais que marcaram esse período foram importantes para constituir o campo de atuação nomeado por este neologismo. Consequência de um conjunto de ações políticas e práticas que visavam à formação e a participação popular, a educomunicação surge no momento

em que os principais países do continente viviam sob a opressão de ditaduras militares, com restrições à circulação de informações. Como ação de resistência, grupos na base social se articularam em favor da liberdade de expressão e passaram a mobilizar-se em torno de práticas de educação popular (Paulo Freire), de veículos alternativos de comunicação (Mario Kaplún) ou, ainda, de manifestações culturais como a música e a arte cênica (lembramos o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal). O que caracterizava tais práticas era o planejamento compartilhado dos processos somado à gestão solidária do uso dos recursos disponíveis. Tais procedimentos colocavam estas experiências de ação cultural na contramão das regras industriais de controle do capital sobre o trabalho dos comunicadores, artistas e educadores. (OLIVEIRA, 2014, p.136).

Trata-se de um conceito aglutinador, no sentido de articular um conjunto de práticas comunicacionais realizadas no âmbito da escola ou fora dela, cuja dimensão seja formadora ou educativa. Pode se tomar, ainda, a educomunicação como paradigma sociopolítico na interface comunicação e educação. O neologismo é destacado como um instrumento de transformação social à disposição de uma formação crítica dos estudantes. O propósito da educomunicação vai além de circunscrever uma área de pesquisa: busca pensar e intervir no campo social, a partir da

criação de recursos metodológicos, teóricos e práticos na interface comunicação e educação. Mais do que um conceito, alguns autores tomam a educomunicação como um tipo de enquadramento. Rose Mara Pinheiro e Antônia Alves Pereira (2018) tomam esse sentido como referência para

1) ampliar a discussão sobre a influência e o relacionamento dos sujeitos e o sistema midiático, tanto para a análise quanto para a utilização de dispositivos tecnológicos em sala de aula; 2) incentivar e consolidar “ecossistemas comunicativos nos espaços educativos”, o que pressupõe gestão “democrática dos processos comunicativos”; e 3) fortalecer a capacidade de expressão dos indivíduos e grupos. (PINHEIRO; PEREIRA, 2018, p. 87).

As autoras trazem definições fundadas no compromisso de incorporação e participação dos sujeitos na produção do conhecimento. Observam a prática educacional referenciada no diálogo, apoiando-se em iniciativas e práticas colaborativas, conforme o projeto educacional pensado por Freire. Acentua-se o compromisso com a formação crítica e cidadã dos estudantes, possibilitando a compreensão deles sobre si e o mundo, passando pelo consumo dos meios de comunicação.

Também reforçando a importância do diálogo, Adilson Citelli, Ismar Soares e Maria Immacolata Lopes (2019) acentuam a necessidade de que a palavra não esteja apenas a cargo do professor. Para eles, “[...]cabe reconhecer se o possível exercício do diálogo é um problema concernente a estratégias mediadoras discursivas ou a entendimentos do próprio conceito de comunicação”. (CITELLI; SOARES; LOPES, p. 16).

Dentre outros desafios da educomunicação apresentados no debate observado na revista, destacam-se a necessidade de se pensar o papel educativo da comunicação e o necessário tratamento desse tema na produção cultural midiática. Embora fenômenos que envolvem a articulação dos campos estejam presentes na vida social, ainda se faz necessário afirmar o lugar da comunicação e educação.

Nesse sentido, um conjunto de *iniciativas observadas em experiências de educação mediada por dispositivos comunicacionais* estão sempre no foco dos trabalhos dos pesquisadores. Algumas dessas experiências serão recorrentemente encaradas a partir dos objetivos transformadores da educomunicação. Os desafios desses trabalhos miram diferentes enfoques. No trabalho de Citelli (2014), particularmente, a educomunicação é pensada não apenas pela presença dos meios em sala de aula. O autor defende outra atitude, pois

nesse cenário, não é suficiente apenas reiterar que os veículos de comunicação precisam estar na sala de aula. Trata-se de indagar de modo mais decisivo sobre um sistema que, ao ser legitimado pela escola, nela irá se legitimar. Logo, a constatação rasa de que a televisão, o rádio, a internet necessitam fazer parte da paisagem das salas de aula, afora ser óbvia, até mesmo porque tais dispositivos já estão completamente integrados à vida dos discentes e docentes, traz consigo a ingenuidade dos crentes que confiam a salvação da alma ao pastor espertalhão. (CITELLI, 2014, p.24).

A defesa de uma atitude crítica mais abrangente refuta a simplificação de soluções simples para tratar de um assunto complexo. O embate crítico é necessário na medida em que *os meios de comunicação na educação por si podem não representar uma ruptura com a compreensão transmissiva e pouco dialógica* deles e da escola com os educandos. Para colocar em prática um projeto educacional, é imprescindível indagar sobre os desafios de pensar práticas educacionais orientadas com os interesses da construção da cidadania.

Ao pensar o papel da tecnologia, não raro celebrada de modo despolitizado neste debate, Citelle alerta para a importância dela, desde que os sujeitos a conheçam e se reconheçam no mundo orientado por elas. Entende que as tecnologias devem estar a serviço dos interesses de uma educação emancipadora.

Pensar a cidadania no campo das necessidades de conquistá-la implica também em atender as demandas dos sujeitos no âmbito do que Valdir Morigi, Franciele Corrêa e Joel Guindani (2014) abordam como cidadania comunicativa. Para esses autores, a cidadania depende da construção de um imaginário coletivo de direitos. A comunicação, além da condição de instrumento, é território onde práticas em direção a essa conquista podem se desenvolver por meio do diálogo e da partilha comum. Nos processos dessas buscas e nos usos desses recursos como linguagem operam-se condições de intervenção dos educandos no mundo. A crítica aí é movida pelo conhecimento e apropriação dos recursos presentes na mediação educacional.

Trabalhos que objetivam estimular a competência dos estudantes nesse sentido são valorizados nesta perspectiva. Afinal, uma visada crítica não prevalecerá em uma lógica transmissiva. A escolha do consumo é também questão de competência a ser debatida nesse contexto. O filtro é que dá qualidade à informação consumida; para isso não se deve estimular o uso superficial desses recursos no âmbito escolar. É importante que eles colaborem para que possam ser absorvidos e utilizados em situações aproximativas e estimulantes do aprendizado.

Para lidar com esse conjunto de situações e enfrentamentos, a formação do profissional educacional também percorre o debate como desafio importante no contexto das

transformações geradas na interseção dos campos da comunicação e educação. A demanda por um profissional capaz de lidar com os desafios da educação formal e informal é destacada como questão essencial. No entendimento de Claudemir Viana, Maria Cristina Mungiolli e Roseli Fígaro (2019) esse desafio deve considerar a

Educomunicação como perspectiva formativa e competência necessária para o enfrentamento dos temas contemporâneos no âmbito da educação formal e não formal, com vistas à formação de profissionais críticos, criativos e comprometidos com as causas sociais e a cidadania. (VIANA; MUNGIOLI; FÍGARO, 2019, p. 97).

Reforça-se a noção de que o engajamento e a participação coletiva são fundamentais para construir um novo padrão de educação, empenhada em enfrentar os desafios de uma prática transformadora. Formar um profissional capaz de enfrentar um mundo em transformação e empenhado em criar condições para os cidadãos se comunicarem na complexidade desse contexto é um dos objetivos assinalados. Os autores entendem que a licenciatura em Educomunicação resulta de avanços acumulados em décadas de empenho e reflexionamentos advindos da realidade e disputas por expressão, associados ao complexo desenvolvimento dos meios de comunicação e sua importância para construção da cidadania.

As possibilidades abertas com as tecnologias e as linguagens, então, não são redutoramente vistas como a efetiva democratização da comunicação. Conforme assinalado, há desafios e do outras ordens a serem conquistados como *direito à comunicação e expressão* que ultrapassam as atuais condições observadas no caráter abrangente das mídias.

A atenção aos processos comunicativos, desenvolvidos ou reivindicados na educação, justifica o trabalho proposto pelo campo da educomunicação. Entre as preocupações dos pesquisadores, destaca-se o desestímulo com a prática educativa. A relevância dos trabalhos em educomunicação é outro fator que demonstra como esse campo de estudos tem despertado interesse de pesquisadores no Brasil. Ao destacar a importância do neologismo nas pesquisas nacionais, Oliveira (2014) mostra que o investimento no campo é diferenciado, pois

Trata-se de uma mobilização de grande porte. Quem o garante é o banco de teses da Capes ao informar que, entre o ano de 2000 e 2014, foram defendidas, no Brasil, 110 dissertações e teses doutorais sobre o conceito, em centros de pós-graduação em Comunicação, em Educação e nas diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais. Duas pesquisas fizeram metarrelatos sobre esse trabalho: uma dissertação de mestrado analisou os papers apresentados a congressos das áreas científicas da Comunicação (Intercom e Compós) e da Educação (Anped), enquanto um tese de doutorado analisou

as dissertações e teses defendidas sobre o tema, no mesmo período, nos centros de pós-graduação em todo o país. (OLIVEIRA, 2014, p. 136).

Entende-se que a educomunicação e os recursos que ela mobiliza seguem como fatores motivadores das práticas educacionais e fonte de preocupação de um conjunto significativo de pesquisadores. Nesse sentido, a expressão torna-se fundamental para iluminar essas práticas, pois se entende que, entre outras possibilidades, a educomunicação busca habilitar sujeitos a exercer a palavra como direito da prática comunicativa. A abrangência e penetrabilidade dos meios nas relações sociais justifica circunscrever um campo capaz de lidar criticamente com os desdobramentos desta realidade.

Mesmo pensando essas relações no contexto brasileiro, as questões que aqui se debate são preocupações presentes em outros países, conforme observamos no relato de Ignacio Aguaded (2016). O pesquisador salienta que em outros países

[...] tem havido muitos estudos no campo da análise comparativa da educação midiática no currículo, do nível de competência midiática da população, das práticas educacionais, da criação de recursos para a alfabetização midiática, ou da prevenção de condutas de risco. A revista *Comunicar* [www.revistacomunicar.com] já publicou mais de 1.600 trabalhos (propostas, pesquisas, reflexões e experiências) ao longo de quase 25 anos na temática; ela é, sem dúvida, um fórum privilegiado nesse campo, em edição quadrilíngue: inglês e espanhol nos textos integrais, chinês e português nos resumos. Cabe destacar, nos últimos 15 anos, as iniciativas e pesquisas em Educomunicação em avaliação dos níveis de competência (Buckingham, Celot, Pérez-Tornero, Ferrés, García-Matilla e Aguaded), a formação (Di-Croce e Livingstone), estudos que privilegiam a Europa sobre o uso inteligente de novos meios emergentes para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e criativos. (AGUADED, 2016, p. 99).

Diversas iniciativas indicam a centralidade dos esforços em diferentes nomeações. As *relações com a mídia tanto no âmbito escolar quanto fora dele são tomadas em dimensão pedagógica*, conforme assinalou-se ao longo deste trabalho. A educomunicação é um pretensioso esforço de abarcamento de todas essas relações adicionadas aos referenciais de uma educação cidadã, baseada no diálogo e na inclusão participativa dos sujeitos que lidam com essas práticas. Destaca-se a importância da reciprocidade na relação entre sujeitos interlocutores no processo de ensino/ aprendizado. Pensa-se a comunicação fora de uma lógica transmissiva, além dos suportes na qual ela se realiza. Pode-se dizer que predomina uma noção de ecossistema comunicativo, no qual se fundam e se constroem relações interpessoais. A comunicação é ainda concebida como *lugar de articulação dos novos movimentos que apelam e agem em favor da cidadania*, buscando

reunir condições de promover a *circulação de suas ideias, representações e discursos*. A cidadania comunicativa não será alcançada sem que a investigação se oriente criticamente pelos processos de mediação culturais e comunicacionais. Certamente qualquer prática, tomada de modo isolado, não alcançaria tal objetivo, mas reivindica-se que seja reconhecida sua inestimável contribuição na referenciação e configuração da vida social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar a crítica de mídia no debate de uma revista acadêmica, situada na interface entre comunicação e educação, definiu-se o percurso no qual este trabalho foi desenvolvido. Orientados por esse objeto, foi trazida a relação entre culturas e mídia, tomando como referências diferentes ângulos que problematizam essa relação e tendo como base as práticas culturais como forma de mediação.

No capítulo 2, foram pensados os conflitos, as dimensões educativas, a produção e o consumo dos bens simbólicos, na análise das partilhas comuns da cultura, definindo o ambiente onde se focalizam as interpelações entre comunicação e educação. Ao tomar a cultura como mediação, instruiu-se o leitor sobre a perspectiva do exame analítico que foi proposta, buscando enquadrar a relação com a educação no âmbito das mediações culturais em presença destacada dos meios de comunicação.

Buscou-se a dimensão cultural das relações entre mídia e educação, indo além de uma compreensão que toma a comunicação apenas em sua dimensão técnica. A dimensão cultural foi trazida na forma midiática, apresentando-a como ambiente em que as principais referências da análise se desenvolveram.

Em outro momento, no capítulo 3, a interação entre comunicação e educação, desenvolvida no panorama cultural apresentado, é tratada em perspectiva formadora. Esse campo híbrido configura um conhecimento próprio, que ultrapassa dimensões isoladas da comunicação e da educação. Se a escola apresenta feições das disputas significativas do mundo, a comunicação revela atributos formadores e pedagógicos.

A presença da comunicação nos processos educativos ocorre em várias iniciativas anteriores a este trabalho. Nesse debate, foram trazidas experiências em que a comunicação foi utilizada como recurso de formação e persuasão. Recuperaram-se nesse percurso os momentos iniciais de mídias como o cinema se articulando com a educação e o trabalho de Freire (1997) e a visão dele sobre a prática educativa fundada na comunicação e no diálogo.

Essas referências seguem ampliadas no debate contemporâneo, destacando ainda a incursão da materialidade comunicativa nas experiências educativas, agrupando estratégias, práticas e tensionamentos identificados na apropriação de recursos comunicacionais no âmbito escolar.

Sem conduzir o diálogo entre os campos fundado em uma perspectiva midiocêntrica, propôs-se caracterizar a escola contemporânea como lugar marcado por relações comunicacionais, pois entende-se que a mídia não estrutura as relações sociais, mas tem destacada abrangência em todos os campos, inclusive o educacional. Dialogou-se com o apelo dirigido à escola para que ela amplie seus repertórios no contexto marcado pela conectividade global, demandando-se, ainda, o desafio de pensar as imagens e representações predominantes nesse tempo. Reconhecer esse enquadramento, no entanto, não bastava. Era preciso desenvolvê-lo à luz de uma abordagem sobre esse contexto, uma vez que ele permeava o debate crítico acerca das relações entre comunicação e educação.

As mídias se dispõem para a escola como ambiente, instrumento, mas também como território aberto à construção da expressão, tomada como direito. O domínio da palavra e dos recursos que a ampliam no mundo desafia a formação dos estudantes. Para prosseguir no debate crítico dessas relações, propôs-se pensar, no capítulo 4, a política de confrontos educacionais e comunicativos, destacando as demandas por direitos, representação e reconhecimento. Nesse sentido, a análise privilegiou pensar a importância da arena pública da comunicação social como condição de valorização, autoestima e reconhecimento da grande maioria das alunas e dos alunos brasileiros.

As possibilidades desse exercício são dadas pelo contexto de inclusão precária, em que predomina a racionalidade neoliberal. Nesse cenário, se apresentam desafios de confrontações em busca de representações mais justas e de reconhecimento social. Embora o quadro atual de lutas cotidianas reflita demandas do nosso tempo, o tensionamento em favor das tradições democráticas na sociedade brasileira é resgatado como característica constante em diferentes momentos da vida nacional. Nossos problemas são históricos e as marcas do autoritarismo também atravessam as experiências educacionais. Não é de hoje que emergem conflitos contra a cultura desumanizante dos setores populares. Os arranjos institucionais permeáveis a esses clamores são frutos da ação inconformista e cidadã da sociedade brasileira.

Seguindo esse percurso, foi trazido o debate acerca das formações identitárias e das lutas por reconhecimento, desafiadas pela dimensão comunicativa dessas práticas na educação. As representações populares na mídia reverberam como referências fundamentais a orientar nossa ação no mundo. Pensou-se o desafio de lidar criticamente com essas representações como dimensão educativa fundamental da formação humana. A relação entre esses e outros temas

acionados aqui foi pensada como aspectos que potencializam a crítica em torno das questões apresentadas na interação entre os campos da comunicação e educação.

Ao tomar como referência o debate nesse campo, delinear-se entendimentos sobre a crítica no capítulo 5, focalizando a pluralidade de sentidos em que ela é trabalhada no exame da mídia. A partir desse intento propôs-se a cartografia de um debate, destacando as principais características e eixos de intervenção. O destino desse empreendimento é mais um apontamento no emaranhado de desafios que percorre o campo da comunicação e educação. Propostas que se orientam pela intervenção nessa direção poderão se utilizar do esforço sistematizado e elaborado neste trabalho. Por ele, destaca-se a permanência da crítica sobre as perspectivas transmissivas que envolvem tanto a educação quanto a comunicação. Mesmo superadas no plano teórico, elas seguem demarcando o debate pedagógico no encontro desses campos, pois a presença de um sujeito ativo na relação com os meios e na construção do seu próprio saber é condição para formar perspectivas críticas e autônomas.

Na análise das categorias, reforçou-se a importância de considerar diferentes espaços de interação social como ambientes de aprendizado e de formação. Essa visada fortalece o caráter pedagógico das práticas midiáticas, considerando seu envolvimento na vida social. Nas sociedades modernas a vida social está entrelaçada com os processos midiáticos.

Nos diferentes movimentos analíticos sobre as relações com a mídia e a educação nos defrontamos com as dimensões ideológicas que as delineiam e definem. Pensar sobre essas relações diz muito sobre as mentalidades que orientam tendências hodiernas do pensamento humano. Se todas as relações são mediadas pela ideologia, elas também se oferecem à projeção de nova realidade sustentada nos saberes e na atitude crítica que coloca em crise as representações desse mundo. As análises empreendidas tornam evidente esse esforço no trabalho dos pesquisadores que buscam ir além da constatação da ideologia na produção midiática para captar também a recusa e superação dela, em um movimento em que se destaca uma perspectiva próxima dos Estudos Culturais.

Outro ponto relevante observado no movimento analítico das pesquisas é que os estudos sobre cultura e comunicação se voltam com frequência para o contexto histórico, desafiando a teoria social a pensá-las em sua dimensão política. Considera-se a importância da linguagem e da produção simbólica como questão fundamental do reconhecimento da diversidade e dos múltiplos significados presentes na vida social. Isso leva esse conjunto de trabalhos a retomar perspectivas

de uma atitude crítica, desta vez dirigida à cultura, suas relações com o mercado e os valores hegemônicos como obstáculos para uma formação cidadã. Reitera-se a visão de que a crítica de mídia deve ser também a crítica das relações de poder e dos diversos apoios ideológicos agenciados nas formas simbólicas. Não há protagonismo político que prescindia da compreensão sobre o papel da coesão simbólica na vida social.

Se não é possível afirmar a democracia sem liberdade de expressão, é imprescindível criar condições para difundir e pensar sobre diversas representações desse mundo. Esse desafio é mais um dos achados que a análise aponta, destacando-se a importância da comunicação social como um direito a se fazer presente na formação dos estudantes. Apropriar-se desse conhecimento é um passo importante para que diferentes formas de pensamento, comprometidas com a democracia, possam se fazer presentes nas sociedades modernas.

O reconhecimento desses valores, o domínio sobre a linguagem e os recursos de sua ampliação são também condições para desconstruir domínios inaceitáveis. A crítica, nesse processo, desafia o pensamento sobre essa realidade, abrindo caminho para que novas práticas pedagógicas e comunicativas se insurjam em torno dessas relações. A construção dessas possibilidades depende de ampliar as dimensões da realidade, lidando criticamente com o consumo cultural que se esforça por limitá-la, tornando suas perspectivas de transformação inelutáveis.

A formação cidadã é acionada também nos debates que solicitam uma apropriação crítica dos produtos culturais. Se, por um lado, é desejável que eles proponham enquadramentos e visões críticas acerca da realidade, pensar sobre eles é um desafio que se coloca mesmo para aqueles produtos que, em sua maioria, propõem a acomodação social. Parte-se do pressuposto que o alto poder de afetação de uma produção cultural diz muito sobre a vida social e as escolhas, por vezes restritas, elaboradas no cotidiano.

Tanto em uma situação quanto em outra, a crítica sobre eles deve aguçar reflexionamentos desconstrutivos, situando o conhecimento na interpretação desnaturalizada da realidade que nos desafia a ser transformada. Pesquisas nesse sentido sinalizam a importância de se recusar atitudes que enfatizam noções negativas sobre as tecnologias e o potencial das mídias. Porém, é fundamental que elas não sejam percebidas como neutras e orientadoras das transformações sociais. Diferente dessa visada, os trabalhos sugerem que elas podem estar a serviço de orientações distintas, a depender das políticas a que estarão submetidas. Pensá-las como

dispositivos a serviço da educação dependerá dos compromissos e dos porquês dessa prática. Ela será crítica quando estiver, no mínimo, sustentada em valores democráticos.

Os trabalhos analisados nos propõem a compreensão de que a cultura midiática amplia as possibilidades de intervenção e conhecimento do mundo, mas não estrutura por si o manuseamento dessas condições. A leitura interpretativa, aberta à resignificação dessa realidade, é um desafio que orienta a crítica na interface entre comunicação e educação. É preciso pensar esse mundo mediado como arena, atuando nas brechas ideológicas para fazer emergir a atitude crítica. Para isso, futuros trabalhos podem se desafiar a compreender processos que visem uma transformação expansiva, apontando para outras expressões e formas de reconhecimento presentes nas práticas que envolvem mídia e educação.

Contra os valores antidemocráticos, não se recomenda apenas a contestação ou resignificação, mas sua total reelaboração crítica, em uma lógica diversa dos interesses de acumulação do capital. Para isso, a dimensão comunicativa deve ir além do que foi utilizada até então. Como desafiá-la além do domínio meramente instrumental, orientado para produzir efeitos e formas de controle desejáveis?

Ao retomar o entendimento que tangenciou o movimento da crítica ao longo deste trabalho, propôs-se situar o desafio do conhecimento e utilização das práticas comunicativas em favor do amplo direito de expressão. Como operar isso na formação dos educandos, habilitando-os não só ao manejo, mas ao conhecimento sobre as possibilidades de expressão enriquecidas pelas práticas comunicativas e pelo encontro desnaturalizado com o outro?

Considerar essas dimensões é ainda desafio a ser enfrentado na luta pela afirmação das tradições democráticas e no permanente desafio de lidar com a educação e comunicação como um processo voltado para humanização dos sujeitos atravessados por essas relações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HOKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

AGUADED, Ignacio. Precisamos de uma revolução educomunicativa para transformar o mundo. **Comunicação & educação**. São Paulo, ano XXI, nº 2, jul./dez, 2016.

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza. Experiência pedagógica educomunicativa: o cinema nas Licenciaturas. **Comunicação & educação**. São Paulo, ano XX, nº 2, jul./dez 2015.

ARROYO, Miguel. Educação no Brasil – Tradições autoritárias? In: **Conferência do Projeto Pensar a educação, pensar o Brasil: Educação no Brasil: Tradições democráticas**. Palestra realizada na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 27 de junho 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba; SILVA, Assis Leão. Análise do Crescimento das matrículas na educação superior no octênio do Governo Lula por região do Brasil. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Anpae**. Brasília, 2020. Disponível em https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/AnaLuciaBorbad eArruda_GT2_integral.pdf . Acesso em 22/12/2020.

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da educação para os meios. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ano XXIII, nº 2, jul/dez, 2018.

BACCEGA, Maria Aparecida; ROCHA, Camilla Rodrigues. Hábitos midiáticos e ressignificações de estudantes da rede pública. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIII, nº 1, jan/jun, 2018.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. São Paulo: Paulíneas, 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida; FREIRE, Denise de Oliveira. A publicidade nos livros didáticos do ensino médio. **Comunicação & Educação**. São Paulo, Ano XII, nº 2, maio/ago. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Oitava edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In.: **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BETHÔNICO, Jônio Machado; COSCARELLI, Carla Viana. Capacitação docente no letramento em marketing: resultados de uma pesquisa. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIII, nº 1, jan/jun, 2018.

BEZERRA, Wagner da Silveira; FARBIARZ, Alexandre. O percurso dos educadores entre a pedagogia convencional e o ensino conectado — estudo de caso do Projeto GENTE. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXII, nº 1, jan/jun, 2017.

BORELLI, Silvia; PRIOLLI, Gabriel. **A deusa ferida**: Porque a Rede Globo não é mais a campeã absoluta de audiência. São Paulo: Summus, 2000.

BOSCO, Francisco. **A vítima tem sempre razão?** São Paulo: Todavia, 2017.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta sua mídia. Dispositivos sociais de crítica midiática**. São Paulo: Paulus, 2006.

BRAGA, José Luiz. O sistema social crítico interpretativo. In: In: PRADO, Aidar. **Crítica das práticas midiáticas, da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASILIANA. Instituto Nacional do Cinema Educativo. In: **Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em [http://www.fiocruz.br/brasiliansa/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3#:~:text=E m%201936%2C%20com%20o%20apoio,Pinto%20\(1884%2D1954\).](http://www.fiocruz.br/brasiliansa/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3#:~:text=E m%201936%2C%20com%20o%20apoio,Pinto%20(1884%2D1954).>)> Acesso em 21/12/2020.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTRO, Maria Ceres Spínola. Dilemas para a constituição do espaço público brasileiro. In: MAIA, Rousiley, CASTRO, Maria Ceres Pimenta (organizadoras). **Mídias, Esfera Pública e Identidades Coletivas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BUTLER, Judite. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, FFLCH/USP, nº 22. São Paulo, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A cidadania no Brasil. O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; ALMEIDA, Lígia Beatriz. Educação para a comunicação e redes sociais: proposta de trabalho com a linguagem cinematográfica. **Comunicação & educação**. São Paulo, ano XXII, nº 1, jan/jun, 2017.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Dez impasses. Dez anos depois: o caso da crítica de mídia no Brasil. In: DALMONTE, Edson. **Teoria e prática da crítica midiática**. Salvador: Edufba, 2013.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação. Uma trajetória para consolidar o campo de Educomunicação no Brasil. **Comunicação & educação**. São Paulo, ano XIX, nº 1, jan/jun, 2014.

CITELLI, Adilson. Escola, linguagem e diversidade cultural nos contextos midiáticos. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, Ano XII, nº 3, set./dez. 2007.

CITELLI, Adilson. A linguagem entre a comunicação e a educação. **Comunicação & Educação**. São Paulo, Ano XI, nº 1, jan./abr. 2006.

CITELLI, Adilson; OROFINO, Maria Isabel. Uma apresentação entre mediações. In: GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulíneas, 2014.

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar; LOPES, Maria Immacolata. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIV, nº 2, jul./dez 2019.

CORREA, Lícínia Maria. Educação, do privilégio ao direito: o que os movimentos sociais têm a dizer sobre as lutas de ontem e as conquistas de hoje? In: **Conferência do Projeto Pensar a educação, pensar o Brasil: Educação no Brasil: Tradições democráticas**. Palestra realizada na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 23, mai. 2019.

COSTA, Alan Bonner da Silva; SILVA, Edson Pereira. Níquel Náusea vai à escola: usos dos quadrinhos em sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XIX, nº 2, jul/dez, 2014.

COSTA, Emilia Viotti. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Maria Cristina; ROMANINI, Anderson. A educomunicação na batalha contra as fake news. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIV, nº 2, jul./dez, 2019.

CRAVEIRO, Pâmela Saunders Uchôa. Publicidade e infância: relato de uma experiência de literacia publicitária com crianças. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIII, nº 1, jan/jun, 2018.

CRUZ, Dulce Márcia; ALBUQUERQUE, Rafael Marques. A produção de jogos eletrônicos por crianças: narrativas digitais e o RPG Maker. **Comunicação & educação**. São Paulo, ano XIX, nº 1, jan/jun, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições outorgadas: diferenças e semelhanças com tendências atuais. In: **Conferência Inaugural do Projeto Pensar a educação, pensar o Brasil: Educação no Brasil: Tradições democráticas**. Palestra realizada na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, em 04, abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Perfis da Educação: Carlos Roberto Jamil Cury, Intelectual e educador**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer homologado. Despacho do Ministro. **Ministério da Educação**. Diário Oficial da União, 3/8/2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14453-pceb015-00&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 23/12/2020.

CURI, Fabiano Andrade. Uma proposta para a leitura crítica dos videogames. **Comunicação & Educação**. São Paulo, Ano XI, nº 2, maio/ago. 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, Boitempo, 2016.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Alfabetização de Jovens e Adultos e Televisão: Possibilidades e limites. **Comunicação & Educação**. São Paulo, p. 36 a 42. Jan./abr. 1995.

D' SALETE. **Angola Janga – Uma história de Palmares**. São Paulo: Veneta, 2017.

EMPINOTTI, Marina Lisboa; PAULINO, Rita de Cássia. Aproximações entre jornalismo e educação. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIII, nº 1, jan/jun, 2018.

FENTON, Natalie; DES, Freedman. Democracia fake, más notícias. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ano XXIII, nº 1, jan/jun, 2018.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia F.; SILVA, Eduard M. Distopia e Gêneros Narrativos: a hipertrofia do presente. **COMPÓS**, Campo Grande, UFMS, jun, 2020.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? Crítica e Aufklärung. **Espaço Michel Foucault**. Brasília, Universidade de Brasília, 1990. Disponível em <espaço michel foucault – www.filoesco.unb.br/foucault> Acesso em 10 de nov. de 2020.

FRANÇA, Vera. Crítica e metacrítica: contribuição e responsabilidade das teorias da comunicação. **Matrizes**, v.8, nº 1 jan/jun, 2014.

FRANÇA, Vera V.; SIMÕES, Paula G. **Curso Básico de Teorias da Comunicação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialistas”. **Cadernos de campo**. São Paulo, n.1415, 2006, p. 1-328.

FRAU-MEIGS, Divina. Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ano XIX, nº 2, jul/dez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GILLESPIE, Tarleton. A relevância dos algoritmos. **Parágrafo**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 95-121, jan./abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Portal Geledés**. Brasil, 2011. Disponível em < https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/?gclid=CjwKCAiA25v_BRBNEiwAZb4-Zazd3H_OG5DPSD4TgaEJLCnChAMv0R3gBdwJfebYCCbqLfvHjxe59RoCZycQAvD_BwE> Acesso em 23/12/2020.

GOMES, Itania Maria Mota. **Efeito e Recepção: A interpretação do processo receptivo em duas tradições de investigação sobre os media**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2004.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Os meios de comunicação de massa na era da internet. **Comunicação & Educação**. São Paulo, Ano XI, nº 3, set./dez. 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. A Identidade em questão; O nascimento e morte do sujeito moderno. In: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. In: **Líbero**, v.6, nº 11, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: Edusc, 2001.

LAGO, Cláudia; NONATO, Cláudia. A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIV, nº 2, jul/dez, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMO, André; PERL, Lara. Comunicação e Tecnologia Uma experiência de “Sala de Aula Invertida”. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XX, nº 1, jan/jun, 2015.

LIMA, Solange Martins Couceiro. Um olhar para a diversidade. In: **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulíneas, 2011.

LIMA, Venício. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Brasília: Editora UNB. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MACÉ, Éric. Preâmbulo. In: MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: O Espírito do tempo: Neurose e Necrose**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018

MARCONDES FILHO, Ciro. Mediacriticism ou o dilema do espetáculo de massas. In: PRADO, Aidar. **Crítica das práticas midiáticas, da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios as Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, Maria Ângela; VILLAÇA, Renato Costa. Aportes para nova visada da metapesquisa em comunicação. **Comunicação e Sociedade**. Ano 33, nº 57, p. 199-218, jan./jun. 2012. São Paulo, Universidade Metodista, 2012.

MEC. Inep completa 82 anos de serviços prestados à educação. In.: **Ministério da Educação**. Brasília, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72621>. Acesso em 21/12/2020.

MOGADOURO, Claudia. O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret. **Comunicação & educação**. São Paulo, ano XIX, nº 1, jan/jun 2014.

- MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação & Educação**. São Paulo, 13 a 19, set./dez. 1995.
- MORIGI, Valdir Jose; CORRÊA, Franciele Zarpelon; GUINDANI, Joel Felipe. Mídias Escolares: a cidadania na prática da Educomunicação. **Comunicação & Educação**, ano XIX, nº 2, jul/dez, 2014.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: O Espírito do tempo: Neurose e Necrose**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- MOTTA, Leda Tenório; FUSARO, Márcia do Carmo. Cinema e Educação: reflexões e interfaces. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XIX, nº 2, jul/dez, 2014.
- OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luis Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- RODRIGUES, Maria Fernanda. **Estadão**. São Paulo, 2020. Disponível em <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/tradicional-pesquisa-do-mercado-editorial-deixa-de-ser-feita-pela-fipe-em-2020/>> Acesso em 12 jan de 2020.
- PAGANOTTI, Ivan; SOARES, Rosana. A meta para a crítica da/na mídia em abordagens metacríticas. **Revista Matrizes**. São Paulo: mai/ago, 2019.
- PAIVA, Raquel; SODRÉ, Muniz. Existe cultura crítica na mídia? In: DALMONTE, Edson. **Teoria e prática da crítica midiática**. Salvador: Edufba, 2013.
- PINHEIRO, Rose Mara; PEREIRA, Antônia Alves. Educomunicação e Jornalismo: uma análise da relação Comunicação/ Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIII, nº 2, jul/dez 2018.
- REY, Germán. A política tradicional não é suficiente, a cultura e as novas mídias podem ser espaços de resistência. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ano XXII, nº 2, jul/dez, 2017.
- RIMOLI, Ariane Porto. O mundo da comunicação e o mundo da criança. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXI, nº 1, jan./jun., 2016.
- RUBIM, Antônio Albino Canelas. **Comunicação e Política**. São Paulo, Hacker Editores, 2000.
- SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.
- SAFATLE, Vladimir. Por um conceito “antipredicativo” de reconhecimento. **Lua Nova**. São Paulo, no. 94, p. 79-116, 2015a.
- SAFATLE, Vladimir. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo, 2007.
- SANTOS, Roberto Elísio; SANTOS, José Luis. Educomunicação: Histórias em quadrinhos e fanzines no ensino de Artes. **Comunicação & educação**. São Paulo, ano XXII, nº 1, jan/jun, 2017.
- SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. In: **Famecos**. Porto Alegre, nº 22, 2003.
- SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Editora Experimento, 1996.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Gislene; SOARES, Rosana. Para pensar a crítica de mídias. **Famecos: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre, v.20, nº 3, pp. 820-839, setembro/dezembro de 2013.
- SILVA, Juremir Machado. A morte do interlocutor: por uma crítica irônica da mídia. In: PRADO, Aidar. **Crítica das práticas midiáticas, da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Editora Loyola, 2002a.
- SILVERSTONE, Roger. Complicity and Collusion in the Mediation of Everyday Life. In: **New Literary History** – Fall 2002b.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIII, nº 1, jan./jun., 2018.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: Para além do 2.0**. São Paulo, Paulíneas, 2014.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulíneas, 2011.
- SOARES, Rosana; SILVA, Gislene. Lugares da Crítica na Cultura Midiática. **Comunicação, mídia consumo**. São Paulo, V.13, N.37, P.9-28, maio/ago, 2016.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUZA, Luciana Coutinho; CANIELLO, Angelica. O potencial significativo de games na educação: análise do Minecraft. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XX, nº 2, jul/dez, 2015.

STUMPF, Ida Regina. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.**

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Constituição Federal do Brasil.** Disponível em <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 03/07/2020.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

THOMPSON, John B. A metodologia da interpretação. In: **Ideologia e cultura moderna.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

THOMPSON, John B. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VELASCO, Maria Teresa Quiroz. Aprendizagem na era digital: dentro e fora da escola. **Comunicação & Educação.** São Paulo: ano XX, nº 1, jan/jun, 2015.

VENÂNCIO, Milena de Azevedo; FARBIARZ, Alexandre. Do prazer ao pensamento crítico em Harry Potter. **Comunicação & Educação.** São Paulo, ano XXII, nº 2, jun/jul, 2017.

VIANA, Claudemir Edson; MUNGIOLI, Maria Cristina; FÍGARO, Roseli. A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho. **Comunicação & Educação.** São Paulo, ano XXIV, vol. 2, jul/dez, 2019.

VIEIRA, Vera de Fátima. Educomunicação pela cidadania das mulheres. **Comunicação & Educação.** São Paulo, ano XXI, nº 1, jan/jun 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Televisão: Tecnologia e forma cultural.** São Paulo: Boitempo, Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2016.

WILLIAMS, Raymond. A cultura é algo comum. In: **Recursos da Esperança.** São Paulo, Editora Unesp: 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOLF, Mauro. Teorias da Comunicação. Editorial Presença: Lisboa, 1995.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

ZAUITH, Gabriela; DAVANÇO, Angelo; BARBIERI, Marisa. Oficina de fanzine: práticas de educomunicação com alunos da Casa da Ciência. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XXIV, nº1, jan/jun, 2019.