

O ciclo de políticas de mídia-educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Rosália Duarte
Joana Milliet
Rita Migliora

Introdução

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem diretrizes para a inserção de mídias nas escolas desde o final dos anos 1980. Ao longo de três décadas, essas orientações foram sendo reformuladas, sob a influência de diretrizes internacionais e do mundo acadêmico, e se configuraram como uma política de estado, pela atuação de gestores com forte vínculo tanto com o debate internacional sobre o tema, quanto com pesquisas no âmbito do que viria a ser definido como “campo de estudos e práticas em mídia-educação”.

Este texto apresenta um estudo sobre os arranjos dessa política, tendo como referência a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006; MARCONDES et al., 2017), que se organiza em cinco contextos: contexto de influência (onde as políticas são iniciadas e seus

discursos construídos a partir de redes políticas e sociais); contexto da produção de texto (envolve a formulação dos textos oficiais: leis, diretrizes, falas etc.); contexto da prática (constituído pelas escolas e pelos atores nelas envolvidos, onde as políticas são interpretadas podendo ser ressignificadas); contexto dos resultados/efeitos (preocupa-se com os efeitos gerais e específicos das políticas) e o contexto da estratégia política (envolve um conjunto de atividades ou ações necessárias para lidar com as possíveis desigualdades criadas no desenvolvimento da política). Os dois últimos podem também ser incorporados aos contextos primários (influência e contexto da prática), assim como Ball indicou em uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009).

Descrevemos aqui o contexto de influência da formulação da política de mídia-educação da SMERJ, a partir dos documentos nos quais foram apresentadas as diretrizes para esse campo e abordamos o contexto da produção de texto com base nas leituras de diferentes textos oficiais dessa Secretaria. Analisamos o contexto da prática, ou seja, o modo como as diretrizes para esse setor se expressam nas escolas. Para a descrição do contexto de influência tomamos como referência documentos fundadores do campo em nível internacional sistematizados pela UNESCO e pelo Conselho Europeu, ao longo da década de 1980. Para compreensão do contexto de produção dos textos da política, foi realizada análise de documentos de referência da política educacional da SMERJ, produzidos entre 1990 e 2010.

Para análise do contexto da prática, tomamos como fonte pesquisa interinstitucional sobre práticas mídia-educativas, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, o Instituto Desiderata (que financiou a pesquisa) e a Gerência de Mídia-Educação da SMERJ, junto a gestores/as de 994 escolas de Ensino Fundamental dessa rede de ensino, entre 2015 e 2017. A pesquisa teve como objetivo produzir um levantamento analítico das práticas mídia-educativas presentes nas escolas e articular o que foi identificado ao nível da prática com as diretrizes propostas pela SMERJ para essa área. Para tanto, foram produzidos dados quantitativos sobre essas práticas na escola, a frequência com que eram realizadas, quem as coordenava (gestão, professores, alunos, funcionários) e o tipo de participação dos alunos. Foram também produzidos dados acerca das práticas de uso de mídias na abordagem de conteúdos curriculares, dos recur-

tos tecnológicos disponíveis e em funcionamento (infraestrutura tecnológica) na escola e também das atividades culturais realizadas pela escola e/ou de que os alunos participaram fora da escola, com o apoio desta. Foram realizadas visitas a 8 escolas, durante 4 meses, para observação e realização de entrevistas, visando ter elementos contextuais das relações entre as diretrizes políticas e as práticas escolares.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em duas etapas¹. Na primeira etapa, de caráter quantitativo, foram aplicados questionários junto a diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas e foram realizadas análise descritiva e análise estatística fatorial e multivariada dos dados obtidos. O instrumento indagava aos gestores/as sobre a presença, em sua instituição, de projetos e práticas mídia-educativos, definidos como “ações institucionais e/ou de iniciativa individual que visem análise, uso e produção de mídias com fins educacionais”. Os itens de resposta estavam organizados em quatro quesitos-chave: 1) práticas de análise de produtos de mídia; 2) práticas de produção de mídias; 3) infraestrutura tecnológica; 4) práticas culturais.

Antes do envio do questionário, os/as gestores/as das escolas participaram de um seminário, organizado pelo Instituto Desiderata, com a presença da Secretária de Educação e da equipe da Gerência de Mídia-Educação, na qual foi apresentado o projeto de pesquisa. Foram enviados 994 questionários aos/às gestores/as das escolas (alguns endereços eletrônicos estavam desatualizados); 924 foram respondidos e 911 foram considerados válidos (equivalente a 91% do total de escolas de ensino fundamental da rede). Os dados foram analisados a partir em três procedimentos consecutivos: análise descritiva; análise de fatores; criação de sínteses das diferentes práticas de mídia-educação: 1) síntese de práticas de análise de mídias (itens relacionados a atividades de apropriação crítica de conteúdos veiculados pelas mídias); 2) síntese de práticas de pro-

1 Esta síntese da metodologia apresentada aqui tem sido extraída do Relatório Técnico (DUARTE et al, 2016), disponível em <http://www.grupem.pro.br>

dução de mídias (produção de materiais com uso de mídias); 3) síntese de infraestrutura (equipamentos tecnológicos presentes nas escolas); 4) síntese de práticas culturais (frequência a atividades culturais).

A pesquisa teve também uma etapa qualitativa, cujo objetivo era analisar os modos de implementação, na prática escolar, das diretrizes propostas nos documentos de formulação da política, tendo como foco práticas mídia-educativas desenvolvidas nas escolas selecionadas na primeira etapa da pesquisa. Essa etapa foi realizada em 8 (oito) escolas: 3 (três) Ginásios Cariocas², 3 (três) escola de ensino fundamental de primeiro segmento e 2 (duas) escolas de ensino fundamental de segundo segmento. A seleção das escolas foi realizada a partir dos seguintes critérios: utilizando-se a síntese MIDIAEDU (DUARTE e outros, idem), foram identificadas as 20 escolas com os maiores valores dessa síntese; optou-se por fazer uma imersão no campo, para acompanhamento, observação e registro das práticas e realização de entrevistas com diretores, professores e alunos. Por razões financeiras e de logística, foi estabelecido em 08 o número máximo de escolas que receberiam, cada uma, 8 visitas de 6 horas de duração cada, ao longo de 4 meses. As visitas foram realizadas por 4 pesquisadores, com elaboração conjunta de protocolo de observação e dos roteiros de entrevistas e com acompanhamento mensal das atividades realizadas, nos quais eram feitos ajustes no protocolo e troca de experiências. Os pesquisadores produziram relatórios descritivos para cada uma das escolas e estes foram entregues aos gestores e também submetidos a análise de conteúdo.

Resultados

Contextos de influência e de produção de texto

O ciclo de políticas públicas proposto por Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006; MARCONDES et al., 2017) inicia-se pelo contexto de influência, quando os discursos políticos são construídos. Muitas vezes há influências internacio-

2 Projetos da SMERJ implantado em algumas escolas de segundo segmento da rede, com especificidades como horário integral, dedicação exclusiva do corpo docente e uma matriz curricular diferenciada com estudo dirigido, atividades eletivas e ênfase projeto de vida do aluno.

nais na formulação de políticas nacionais através da circulação de ideias por meio de redes políticas e sociais, que são recontextualizadas e reinterpretadas pelo Estado, em diálogo permanente entre o global e o local (MAINARDES, 2006).

O contexto no qual a SMERJ iniciou o processo de inserção de “tecnologias educacionais” nas suas escolas (início nos anos 1970) teve como campo de influência os debates internacionais sobre modernização do ambiente escolar (QUARTIERO, 2007) e sobre as bases político-pedagógicas a serem adotadas na implantação de *mediaeducation* nos currículos escolares, propostas entre 1980 e 1990.

Fedorov (2008) chama a atenção para o papel decisivo desempenhado pela UNESCO, nesse período, na definição e difusão dos principais pontos que viriam a ser desenvolvidos nesse campo, ao incluir a mídia-educação em sua lista de prioridades e apoiar iniciativas de criação de práticas pedagógicas voltadas para a apropriação crítica dos conteúdos midiáticos. Essas ações tiveram como ponto de partida a publicação, em Paris, do documento *A General Curricular Model for Mass Media Education*³.

Nos anos seguintes, a UNESCO ajudou a consolidar as diretrizes político-pedagógicas para as práticas mídia-educativas, promovendo encontros internacionais cujos resultados foram sistematizadas em atas e declarações amplamente difundidas pela instituição: Declaração de Grunwald⁴ (1982), produzida no *International Symposium on Media Education*; Convenção Internacional dos Direitos das Crianças⁵ (1989) que propugnava o “*direito à liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança*” (Art.13) , *Les Nouvelles Orientations*

3 Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>, acessado em janeiro de 2017

4 Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF acessado em janeiro de 2017

5 Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.htm acessado em janeiro de 2017

*dans l'éducation aux media (Acta del Colloque de Toulouse*⁶). Tendo esses documentos como referência, diversos países destinaram recursos para criação e ampliação de centros de pesquisa, para a formação de professores em mídia-educação (FEDOROV, 2008; DONI, 2015) para assegurar a inserção do tema nos currículos escolares.

Os referidos documentos tinham como principal diretriz a apropriação crítica como prática privilegiada na educação para os meios. Entre as ações propostas para o setor destacam-se: 1) assegurar o direito à informação; 2) desenvolver espírito crítico; 3) democratizar os meios de comunicação; 4) inserir a mídia-educação no currículo escolar.

Segundo Mainardes (2006) o contexto de influência está imbricado com o segundo contexto, da produção de texto, sendo, no entanto, necessário que este seja relacionado ao tempo e local de sua produção. Na SMERJ, o contexto de produção das diretrizes teve diálogo direto com as pautas dos organismos internacionais e pesquisas acadêmicas. Esse período é caracterizado pela implantação, na década 1970, de Unidades Técnicas de Múltiplos Meios, cujo objetivo era prover as salas de aula e os professores de recursos tecnológicos adequados ao ensino (FONSECA, 2004).

Nos anos 1980, a SMERJ criou as Salas de Leitura, dentro do projeto dos CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública. Esses espaços tinham como propósito a formação de leitores e, para tanto, esperava-se que fossem dotados de diferentes tipos de materiais, incluindo recursos audiovisuais. Em estudo sobre a criação e o funcionamento dessas salas, Fonseca (idem, p.44) assinala que elas eram gerenciadas pela equipe de Múltiplos Meios da SMERJ porque faziam uso, ainda que incipiente, das chamadas tecnologias educacionais. Nesse cenário,

6 Encontro Internacional, promovido pela UNESCO, em 1990, em parceria com British Film Institut, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, vinculado ao Ministério da Educação da França, e o Conseil de l'Europe, que reuniu, em Toulouse (França), 200 representantes de 45 países da Europa. Deste encontro resultou a sistematização de uma proposta de diretrizes internacionais para a educação para os meios (disponível em http://app.owni.fr/timeline_medias/, acessado em janeiro de 2017).

aparece pela primeira vez, em documentos oficiais da política educacional da SMERJ, a expressão “mídia-educação”, definida como recursos educacionais multimeios na circular que trata da *Redefinição das Atribuições do professor Regente de Sala de Leitura Pólo* (1993).

Em 1996, a SMERJ formulou uma nova base curricular para as escolas, o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), que inclui como um dos princípios educativos para o ensino “*as diferentes linguagens, que nos permitem ver o mundo com diferentes lentes, suscitando várias possibilidades para a constituição de conhecimentos*” (Rio de Janeiro, SME, NCBM, 1996, p.10).

No contexto brasileiro esse debate se reflete em projetos de modernização tecnológica das escolas (QUARTIERO, 2007), com a criação do PROINFO⁷, programa voltado para equipar as escolas com computadores e formar professores para o uso desses equipamentos, com foco em informática educativa⁸. A implantação do Programa teve impacto na política de mídia-educação da cidade do Rio de Janeiro, pois levou as escolas a se voltarem mais para o uso “técnico” didático-pedagógico das tecnologias de informação e comunicação, dando menos espaço para práticas de apropriação das linguagens midiáticas e de análise crítica dos conteúdos veiculados nas mídias. Por outro lado, a implantação dos laboratórios de informática e, posteriormente, da internet, e os recursos destinados pelo Programa para a formação de professores em serviço favoreceram a ampliação e qualificação do debate sobre os objetivos que devem nortear a inserção de mídias na escola.

7 Criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) tinha como objetivo principal melhorar a qualidade da educação pública, através da implantação de laboratórios de informática nas escolas, da informática educativa e da formação em grande escala de professores para o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) nos ensinos fundamental e médio (Ministério da Educação, <http://www.portal.mec.gov.br>)

8 Márcia Correia e Castro, em tese intitulada *Correlações entre Uso Pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação e Desempenho Escolar - Análise envolvendo dados da TIC Educação 2011 e Prova Brasil*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, apresentada em 2016, faz uma análise bastante consistente e minuciosa do programa.

Nos anos que seguiram ao lançamento do NCBM, professores e coordenadores regionais discutiram o documento e apresentaram sugestões de mudanças, que foram consolidadas em um novo documento, lançado em 2001. Integra o novo Núcleo Curricular Básico Multieducação um fascículo voltado para a mídia-educação, no qual podem ser percebidas apropriações contextualizadas das principais diretrizes propostas internacionalmente para o campo (análise crítica, democratização dos meios, direito à informação), em diálogo com a literatura acadêmica sobre o tema do período, mencionando autores como Jésus Martin-Barbero, Maria Luiza Belloni, Evelyne Bévort, Nelson Pretto, Cecília Feilitzen, Ursula Carlsomm, Ismar Soares.

Em 2008, os pressupostos e diretrizes dessa política, que integram o referido fascículo, foram incorporados ao Plano Municipal de Educação 2008-2018, aprovado pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro (Lei N. 4866 de 02 de julho de 2008), o que, a nosso ver, indica a consolidação como política de estado de uma política de governo cuja formulação original foi iniciada mais de 20 anos antes.

Contexto da prática

Na perspectiva de Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006; MARCONDES et al., 2017), o ciclo de políticas não é estático, mas dinâmico. As fases/contextos propostos das políticas não são separados, mas inter-relacionados, já que há disputas e embates que vão modificando os contextos. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de se olhar para os contextos macro e micro sendo, portanto, fundamental considerar os profissionais que executam a política na prática, os professores das escolas. Segundo Mainardes, os autores desse campo:

indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. (Mainardes, 2006, p. 50).

Por isso, compreender as ações de todos os atores, desde os políticos e técnicos formuladores aos membros de uma escola, é crucial para a análise de políticas. Apresentamos a seguir o que obtivemos como indicadores do contexto de apropriação e aplicação na prática das diretrizes que integram os documentos.

Os resultados da etapa quantitativa da pesquisa mostraram que 92% das escolas possuem práticas mídia-educativas, contudo os dados apontam que as práticas de análise crítica de conteúdos de mídias estão consolidadas na rede municipal do Rio de Janeiro, sendo realizadas em 80% das escolas com frequência considerada alta, enquanto as práticas de produção de mídias ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento.

Entre os principais resultados relacionados às práticas de análise das mídias podemos destacar: uma média de 80% das escolas tem como prática consolidada a análise de filmes/ vídeos (90,6%), de fotografias/imagens fixas (81,1%) e de matérias jornalísticas (80,8%). Tavares et al. (2016) associam esse resultado ao valor atribuído à imagem em nossa sociedade e em especial no Rio de Janeiro, sede de iniciativas públicas e privadas de financiamento da produção audiovisual. Os autores (idem) destacam também que os programas conduzidos pela SMERJ e por organizações não governamentais estimulam esse tipo de prática através da distribuição de equipamentos e da formação de professores.

A análise dos dados indica que outros tipos de práticas de análise de mídias ainda estão em processo de consolidação como a análise de conteúdos veiculados em redes sociais (69,3% das escolas) e a avaliação de confiabilidade de informações veiculadas na internet (63,8% das escolas). Possivelmente a relevância que tais temas têm na vida dos estudantes impulsionam o debate sobre eles na escola, sendo cada vez maior a necessidade de discutir usos e limites da tecnologia digital, especialmente práticas de *bullying* e ou *cyber-bullying* (DUARTE *et al.*, 2016).

A partir desses indicadores observamos e analisamos as práticas realizadas nas escolas. Seis das oito escolas estudadas tinham características comuns: eram de horário integral; atendiam adolescentes; tinham gestores/as com cerca de 20 anos na gestão; apresentavam em seus projetos políticos-pedagógicos a necessidade de diversificar a oferta de atividades e uma preocupação explícita com a motivação dos estudantes. A fala de uma das diretoras entrevistadas, caracteriza de forma exemplar o modo como essas escolas veem a educação de adolescentes:

A escola estava braba, toda pichada, com tóxico, os ventiladores todos quebrados. Priorizei os alunos, deixei os professores de lado um pouco. Gosto do pedagógico! Tinha meninos fumando maconha na porta da escola, menino que fazia show na hora do recreio e tirava a calça. Pedia dinheiro emprestado e fazia macarronada para os alunos do Grêmio, convocando para o grêmio os alunos mais “atendidos”, e eles me ajudaram. Virei a escola de cabeça pra baixo. Os professores não entendiam nada até então. Eu sou doida, mas eu sou doida pela educação, pela educação pública de qualidade! Num segundo momento, comecei a cuidar da equipe. Acredito no coletivo. Começamos a arrumar a parte pedagógica. (diretora da escola 1, entrevista concedida à pesquisa, maio de 2016).

Assim como os dados quantitativos haviam indicado, a análise dos materiais produzidos na etapa qualitativa também apontou que os projetos e práticas mídia-educativos desenvolvidos nas escolas visitadas privilegiavam as práticas de ver/analisar conteúdos midiáticos, mesmo sendo escolas cujos gestores haviam informado, na primeira etapa da pesquisa, a presença de práticas mídia-educativas diversificadas⁹. De um modo geral, as práticas eram de exibição de filmes e vídeos, com o objetivo de promover debates acerca do conteúdo dos mesmos, mas foram registrados poucos momentos em que o debate efetivamente ocorreu. Ainda que a escolha do que era exibido estivesse a cargo dos alunos, a condução da discussão e o protagonismo “interpretativo” ficava a cargo do professor.

Em boa parte das atividades observadas, as pesquisadoras registraram excessiva condução das mesmas por parte do professor; foco exclusivo no conteúdo do material audiovisual exibido (didatização); pouca atenção aos elementos constitutivos da linguagem audiovisual (aspectos técnicos e estéticos da composição da narrativa) e uma concepção restrita do papel que deve ser desempenhado pelo mediador nesses contextos. Muitas vezes o/a professor/a protagonizava

9 O instrumento de pesquisa solicitava aos gestores que informasse os diferentes tipos de práticas mídia-educativas presentes na escola.

a discussão, orientando os alunos para o modo “correto” de interpretação da narrativa, o que não favorece a construção de autonomia crítico-analítica.

Segundo Buckingham (2005), a educação eficaz para as mídias depende de que os professores percebam e respeitem os alunos como pessoas que já possuem conhecimento sobre os meios de comunicação e que, ao mesmo tempo, reconheçam a necessidade de criar estratégias adequadas para ampliação e qualificação desse conhecimento, no âmbito das práticas mídia-educativas. Para ele, as abordagens de tecnologia da informação na educação devem ir além de um uso meramente instrumental da tecnologia e o que deve nortear as atividades pedagógicas nesse campo é a construção da autonomia, principal objetivo das práticas mídia-educativas.

Considerações finais

Na abordagem do ciclo de políticas públicas, proposta por Ball e colaboradores, no contexto da prática as políticas educativas são interpretadas e recriadas pelos atores, no caso professores e demais profissionais das escolas, que possuem papel ativo no processo de implementação destas (MAINARDES, 2006).

A pesquisa realizada nas escolas de ensino fundamental da SMERJ proporcionou uma análise do contexto da prática do ciclo de políticas de mídia-educação carioca e, em conjunto com a análise dos contextos de influência e de produção de texto, mostrou que foram apropriados pelas escolas apenas parte dos discursos enunciados nos textos das políticas - aqueles relacionados às práticas de análise das mídias, que constavam em grande parte dos documentos. As diretrizes mais recentes dessas políticas não se efetivaram, ainda, no contexto escolar. Falta explicitarem-se na prática as orientações relacionadas a práticas pedagógicas com mídias que promovam autonomia criativa e domínio das diferentes linguagens, que em sua melhor forma exige engajamento efetivo dos estudantes na produção de mídias na escola.

De acordo com os estudos e orientações produzidos no campo da mídia-educação (BUCKINGHAM, 2015; BELLONI e BEVORT, 2007; GUTIERREZ e TYNER, 2012; APARICI, 2012; FANTIM e RIVOLTELLA, 2012) e da Educomunicação (SOARES, 2015) espera-se da educação para os meios o desenvolvimento de habilidades

de uso e de produção de mídias autônomos, críticos, éticos e criativos, que envolvam a capacidade de: comunicação interpessoal; seleção, avaliação, síntese e uso autoral de informações; participação social e geração de novos conteúdos. Para Eshet-Alcalay (2004, p. 102)

O ciberespaço (...) é uma selva de comunicação humana, que abrange uma infinita quantidade de informação, verdadeira e falsa, honesta e desonesta, baseada na boa vontade e no mal. A atividade nesse espaço pode ser um risco para usuários imaturos e inocentes, que não compreendem a ‘regra do jogo’”.

O autor (idem) acredita que a habilidade que nos torna mais aptos à “sobrevivência” na era digital é de natureza socioemocional e consiste em conhecer (e construir) regras de convivência no mundo digital, saber escapar das armadilhas presentes nesse mundo (sobretudo as que nos afetam emocionalmente, como invasão de privacidade, discursos de ódio, cyberbullying, entre outras), e extrair, de forma autônoma, ética e responsável, o máximo de benefícios que a participação nesse ambiente oportuniza.

Do nosso ponto de vista, a política de Estado de mídia-educação formulada pela SMERJ obteve conquistas importantes, pois diferentes práticas de abordagem do tema estão presentes no cotidiano da maioria das escolas. No entanto, há ainda forte prevalência de análise de mídias, em geral protagonizadas pelos professores, com foco nos conteúdos curriculares. Embora relevantes, essas atividades não oferecem as condições adequadas à construção do pensamento crítico face ao conteúdo das mídias. Por outro lado, a pouca presença de práticas de produção de mídias (menos de 20% das escolas) pode comprometer um dos objetivos do NCBM: favorecer a expressão do pensamento em diferentes linguagens.

Os documentos mais recentes da política educacional da SMERJ (PNE 2016, Rioeduca.net, Cadernos Pedagógicos¹⁰) avançaram pouco em relação às diretrizes anteriores e apenas tangenciam a literacia midiática, perspectiva contemporâ-

10 Rioeduca.net <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>

nea da mídia-educação. Prevalece, ainda, entre os formuladores das políticas a ideia de que as práticas com mídias (ou TIC) na escola somente contribuem para aprendizagem quando são realizadas com foco exclusivo no conteúdo curricular *stricto sensu* e no desempenho escolar. Entretanto, o conhecimento das linguagens nas quais são compostas as informações e artefatos que circulam no mundo digital tem, hoje, valor equivalente ao que Pierre Bourdieu (2007) atribuiu ao capital cultural na análise dos modos de reprodução das hierarquias sociais. Ao contrário do que se supõe, esse conhecimento não é adquirido somente com o uso de mídias, pois exige aquisição de conceitos e desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas.

É possível conciliar letramento midiático (digital, informacional) com ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, mas isso implica rever a lógica de tempo e espaço que preside a instituição escolar e os preceitos que norteiam as práticas pedagógicas, especialmente quando se trata de educação com adolescentes, cuja aprendizagem depende de liberdade de escolha, interatividade e colaboração.

Referências

- APARICI, Roberto. Pedagogía de la interatividad. *Comunicar*, N.38, Vol. XIX, pp. 51-58, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza e BÉVORT, Evelyne. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BUCKINGHAM, David. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2005.
- _____. Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, N.10, pp.21-35, 2015.
- DONI, Teresa. Dalla Media Education alle New Media Education. *Cinema e Dintorni*, Portale dedicato al mondo del cinema della tv e dei telefilm, p. 185-197, 2015.
- DUARTE, Rosalia; MIGLIORA, Rita; MILLIET, Joana; MONTEIRO, Simone; TAVARES, Marcus; FONSECA, Mirna; LEITE, Camila; CALDAS, Elizabete; SACRAMENTO, Winston. *Relatório Técnico Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro*, 2016. Disponível em <http://www.grupem.pro.br>.
- GUTIERREZ, Alfonso; TYNER, Kathleen. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, N.38, Vol. XIX, pp. 31-39, 2012; ISSN.
- TAVARES, Marcus Tadeu ; DUARTE, R. M. ; JORDAO, C. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. *Educação e Cultura Contemporânea (Online)*, v. 13, p. 323-349, 2016.
- FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012: 366 p.
- FEDOROV, Alexander. Mediaeducation around the world: brief history. *Acta Didactica Napocentia*. Volume 1, Number 2, p. 55-68, 2008.
- FONSECA, Leda Maria. *Salas de leitura: concepções e práticas*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em educação. Orientadora: Sonia Kramer. 2004.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania. Uma nova abordagem aos estudos das políticas educacionais. *Práxis Educativa* (UEPG. Online), vol. 12, n. 3, p.1-7, 2017.

SOARES, Ismar. A Educomunicação em diálogo com as tecnologias, na educação básica. *Comunicação & Educação*, Ano XX, N. 2, pp. 7-13, set.dez., UNICEF, 2015.

QUARTIERO, Elisa. Da máquina de ensinar à máquina de aprender: pesquisas em tecnologia educacional, *Revista Vertentes*, N. 29, jul.dez, p. 1-13, 2007

Sobre as autoras

Rosália Duarte - Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Educação da PUC-Rio, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

Joana Milliet - Mestre em Educação, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, membro do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

Rita Migliora - Doutora em Educação, Pesquisadora Associada do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.