

A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história¹

David Buckingham

Professor emérito da Loughborough University; professor visitante da Sussex University e do Norwegian Centre for Child Research, NTNU.

E-mail: d.buckingham@lboro.ac.uk

Resumo: A educação midiática no Reino Unido possui uma longa história e tem sido um elemento constante no currículo escolar por cerca de 25 anos. No entanto, essa temática tem enfrentado desafios crescentes na última década. Neste artigo, pretendemos explicar esses desenvolvimentos, não menos importantes, na esperança de que educadores possam evitar alguns dos obstáculos que temos encontrado. Ao fazê-lo, esperamos apresentar a história da educação midiática não apenas como uma sucessão de ideias, mas também para explicar por que determinadas abordagens educacionais surgiram em circunstâncias históricas particulares.

Palavras-chave: educação midiática no Reino Unido; pensamento educacional; currículo escolar; ensino.

Abstract: Media education in the UK has a long history, and has been an established element of the school curriculum for around 25 years. However, in the past decade it has faced increasing challenges. In this article, we want to explain these developments, not least in the hope that educators might avoid some of the obstacles we have encountered. In doing so, we hope to present the history of media education not just as a succession of ideas, but also to explain why particular educational approaches have arisen in particular historical circumstances.

Keywords: media education in UK; educational thinking; curriculum; teaching.

1. ENSINANDO A DISCRIMINAÇÃO

A história da educação midiática no Reino Unido deve ser considerada no contexto de uma longa tradição do pensamento educacional, cultural e social. Um dos expoentes mais influentes do início dessa tradição foi o poeta, professor e filósofo Matthew Arnold. Escrevendo em meados do século XIX, Arnold acompanhou alarmado a crescente democratização de sua sociedade². Ele temia que, na esteira dos movimentos populares de protesto, revoluções em toda a Europa e apelos crescentes para o sufrágio universal, a sociedade estivesse se degradando em anarquia; e ele olhou para a educação cultural como um meio de defender a própria civilização. A tarefa fundamental para a elite cultural existente, argumentou ele, era o de “educar os nossos novos senhores” — de fato, as massas ignorantes — expondo-os à arte e à literatura. Para Arnold, a

Recebido: 24/09/2015

Aprovado: 10/11/2015

1. Tradução de Mariane Murakami.

2. ARNOLD, M. *Culture and Anarchy*. Oxford: Oxford University Press, [1867] 2009.

cultura era um absoluto: era simplesmente uma questão de “o melhor que foi pensado e dito no mundo”.

Pelo menos inicialmente, o ensino sobre a cultura popular era visto como uma extensão dessa abordagem³. Em seu livro *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*⁴, o influente crítico literário F.R. Leavis e seu aluno Denys Thompson apresentaram o primeiro conjunto sistemático de propostas para o ensino sobre os meios de comunicação em escolas, incidindo principalmente sobre jornalismo, ficção popular e publicidade. Leavis e seus seguidores ficaram perplexos com a modernidade e recordaram a harmonia imaginada da “comunidade orgânica” pré-industrial. Como Arnold, Leavis considerava o patrimônio literário um meio de defesa contra o declínio social, e colocou sua fé em uma elite cultural em apuros; no entanto, ele também argumentou que a educação tinha que ir para a ofensiva. O ensino sobre cultura popular iria incentivar os alunos a “discriminar e resistir” — para se armar contra a manipulação comercial e os prazeres superficiais dos meios de comunicação e, portanto, reconhecer o que os autores consideravam como os méritos evidentes da alta cultura. Críticos posteriores descreveram esse processo de formação de estudantes em discriminação como uma forma de “inoculação” — em outras palavras, como um meio de proteção contra uma forma de doença⁵.

2. ESTUDOS CULTURAIS E ARTES POPULARES

Enquanto Leavis e Arnold viam a educação cultural como um meio de evitar o declínio social — e particularmente as forças da industrialização e da “cultura de massa” —, mais tarde escritores adotaram uma abordagem mais positiva para a mudança social contemporânea. Os anos 1950 e início dos anos 1960 viram o surgimento dos Estudos Culturais, com escritores como Raymond Williams⁶ e Richard Hoggart⁷, que ofereceram um desafio para o que consideravam como perspectiva elitista da cultura. Para eles, a cultura deixou de ser vista como um conjunto fixo de artefatos privilegiados — um “cânone aprovado” de textos literários, ou “o melhor do que foi pensado e dito”. Ao contrário, a cultura era “todo um modo de vida”; a expressão cultural, algo que poderia tomar uma grande variedade de formas, da exaltação ao cotidiano. Assim, essa abordagem mais inclusiva começou a desafiar as distinções entre alta cultura e cultura popular e era sintomática da democratização mais ampla da sociedade britânica no período pós-guerra.

A obra *As artes populares* de Stuart Hall e Paddy Whannel⁸ aplicou a abordagem por meio de um conjunto de propostas para o ensino sobre a mídia e, particularmente, sobre o cinema, nas escolas. O período também viu o desenvolvimento de escolas inclusivas para todos os alunos, substituindo um sistema seletivo, bem como o surgimento do *school leaving age* (idade mínima em que os alunos podem abandonar o ensino secundário obrigatório); e os professores mais jovens, principalmente, procuravam desenvolver novas estratégias de ensino que

3. Considerações mais extensas podem ser encontradas em Alvarado et al, 1987; e Masterman, 1985.

4. LEAVIS, F.; THOMPSON, D. *Culture and Environment*. Londres: Chatto and Windus, 1933.

5. MASTERMAN, L. *Teaching About Television*. Londres: Macmillan, 1980.

6. WILLIAMS, R. *Culture and Society*. Londres: Chatto and Windus, 1958.

7. HOGGART, R. *The Uses of Literacy*. Londres: Chatto and Windus, 1959.

8. HALL, S.; WHANNEL, P. *The Popular Arts*. Londres: Hutchinson, 1964.

reconheciam e desenvolviam sobre as experiências culturais cotidianas de seus alunos. Contudo, a abordagem de Hall e Whannel procurou ainda preservar as distinções culturais fundamentais. Por exemplo, eles encorajavam professores a considerar filmes em sala de aula — ainda que de preferência filmes europeus ou britânicos —, enquanto tinham postura mais ambivalente sobre a televisão, meio de comunicação cada vez mais dominante.

3. EDUCAÇÃO SOBRE TELAS E DESMISTIFICAÇÃO

A década de 1970 viu outra mudança de paradigma, derivada inicialmente do surgimento de novas abordagens acadêmicas, como a semiótica, o estruturalismo, a teoria psicanalítica e as teorias marxistas de ideologia. As abordagens foram sujeitas à análise do cinema no influente jornal acadêmico *Screen*, enquanto a revista *Screen Education* apresentou propostas para usá-las em sala de aula⁹. Em termos de ensino, o representante mais influente foi, sem dúvida, Len Masterman¹⁰. Embora Masterman fosse altamente crítico do que ele considerava como o elitismo acadêmico da teoria de *Screen*, seus livros *Teaching about Television* e *Teaching the Media*¹¹ compartilhavam suas preocupações centrais com a linguagem, ideologia e representação. O objetivo principal aqui foi revelar a natureza construída de textos midiáticos, e, assim, mostrar como as representações da mídia reforçam as ideologias de grupos dominantes na sociedade.

Mais uma vez, é importante enxergar a abordagem como sintomática de seu tempo, e particularmente, das políticas revolucionárias da década de 1970. Masterman rejeitou fortemente o que viu como a abordagem elitista e avaliativa de Leavis e de seus herdeiros, em favor de formas mais “científicas” de análise, combinadas com o estudo detalhado da economia das indústrias midiáticas¹². Os alunos foram encorajados a colocar de lado suas respostas e prazeres subjetivos e a se engajar em formas sistemáticas e racionais de análise que poderiam expor as ideologias “ocultas” da mídia. A *discriminação* por motivos de valor cultural foi, assim, efetivamente substituída por uma forma de *desmistificação* política ou ideológica.

4. DEMOCRATIZAÇÃO E DEFENSIVIDADE

Em termos gerais, podemos identificar duas tendências contraditórias na construção dessa história. Por um lado, o desenvolvimento da educação midiática é parte de um movimento mais amplo no sentido da democratização — um processo pelo qual as culturas dos alunos fora da escola são gradualmente reconhecidas como válidas e dignas de consideração no currículo escolar. Nesses termos, a educação midiática poderia ser vista como uma dimensão das estratégias educacionais “progressistas” que começaram a ganhar aceitação crescente nos anos 1960 e 1970. Por exemplo, professores de língua inglesa cada vez mais

9. ALVARADO et al. *The Screen Education Reader*. Londres: Routledge, 1993.

10. MASTERMAN, L., 1980 e 1985.

11. Idem.

12. MASTERMAN, L. *Teaching the Media*. Londres: Comedia, 1985.

incentivavam alunos a escrever sobre suas experiências cotidianas, a discutir a poesia de canções populares e a debater questões sociais contemporâneas. Tais estratégias tentaram construir ligações entre a cultura da escola, a da casa e a de seus pares. Elas refletem o crescente reconhecimento de que o currículo acadêmico tradicional era inadequado para a grande maioria dos estudantes, em especial para os estudantes da classe trabalhadora. Nas décadas de 1960 e 1970 essa democratização do currículo — e a inclusão da cultura popular — tornou-se mais explicitamente política: ela representava um desafio direto ao elitismo da cultura literária estabelecida e foi implicitamente informada por uma política de classe mais ampla.

Por outro lado, no entanto, é também uma história de defensividade. Reflete uma longa suspeita em relação à mídia e à cultura popular que pode ser vista como uma característica marcante dos sistemas modernos de ensino¹³. Apesar da crescente inclusão do currículo, todas as abordagens que descrevi procuram de diferentes maneiras inocular ou proteger estudantes contra o que consideram ser os efeitos negativos da mídia. Eles implicitamente pressupõem os meios de comunicação como uma influência extremamente poderosa (e quase inteiramente negativa), e as crianças como seres particularmente vulneráveis à manipulação. Ensinar as crianças sobre a mídia — permitindo-lhes analisar como os textos midiáticos são construídos e entender as funções econômicas das indústrias da mídia — é visto como uma forma de “empoderamento” a fim de resistir a tais influências. Nesse processo, argumenta-se, as crianças se tornariam consumidores racionais, capazes de ver a mídia de uma maneira “crítica” e distanciada.

Essa atitude defensiva pode ter várias motivações, que assumem um significado diferente em diferentes momentos e em diferentes contextos nacionais e culturais. Particularmente no trabalho de Leavis e de seus seguidores, existe uma forma poderosa de defensividade cultural — isto é, uma tentativa de proteger as crianças contra a mídia por conta de sua aparente falta de valor cultural, e, assim, conduzi-los a formas superiores da arte e da literatura. Em Masterman, essa defensividade foi substituída por uma espécie de defensividade política, que usa análise midiática como um meio de libertar estudantes de falsas crenças e ideologias. Menos evidente no Reino Unido, mas uma motivação poderosa para educadores midiáticos de outros lugares, é o que poderia ser chamada de defensividade moral. Nos Estados Unidos, por exemplo, educação midiática é fortemente motivada por preocupações relacionadas aos efeitos do sexo e da violência nos meios de comunicação e ao papel da mídia na promoção do que é visto como estilos de vida “pouco saudáveis”. No entanto, apesar das diferenças entre elas, essas abordagens consideram a mídia como principal responsável por incutir falsas crenças ou maus comportamentos; assume-se que esses perigos podem ser evitados ou superados por meio de um rigoroso treinamento em análise midiática.

Como na pesquisa midiática, esses argumentos tendem a retornar com o surgimento de novos meios de comunicação. Por exemplo, o advento da

13. LUSTED, D. A History of Suspicion. In: LUSTED, D.; DRUMMOND, P. (eds.). *TV and Schooling*. Londres: British Film Institute, 1985.

internet e mídias sociais tem visto um ressurgimento de muitos argumentos protecionistas para educação midiática. Muito do debate público sobre os usos que as crianças fazem da internet centram-se sobre os perigos da pornografia, da pedofilia e do *cyberbullying*, bem como sobre as seduções do *marketing on-line*. Aqui, a educação midiática tende a ser percebida mais uma vez como uma espécie de inoculação — ou, pelo menos, um meio alternativo de controle do uso de mídia pelos jovens. As posições que os alunos e professores parecem ocupar permanecem notavelmente consistentes. De um modo geral, os alunos são vistos sob o risco da influência negativa da mídia e aparentemente incapazes de resistir a seu poder; enquanto isso, considera-se que os professores são capazes de ficar fora do processo, oferecendo aos alunos ferramentas de análise crítica que irão resgatá-los e capacitá-los.

5. UM NOVO PARADIGMA

Até certo ponto, todas as abordagens descritas até agora têm sido influentes. No entanto, na década de 1990, os educadores midiáticos no Reino Unido e em muitos outros países começaram a desenvolver uma abordagem menos defensiva. Existiam várias razões para isso. De certa forma, a nova abordagem reflete uma mudança na perspectiva das relações dos jovens com os meios de comunicação, tanto na pesquisa acadêmica, quanto no debate público em geral. A noção de meios de comunicação como uma “indústria de consciência” todo-poderosa ou mesmo como algo uniformemente prejudicial e sem valor cultural tem sido contestada de forma significativa. Desenvolvimentos econômicos e tecnológicos resultaram em um ambiente comunicacional mais heterogêneo, ainda que fragmentado; enquanto isso, a pesquisa contemporânea sugere que os jovens são um público muito mais autônomo e crítico do que convencionalmente considerados. Entretanto, a pesquisa em sala de aula também desafiou a visão de educação midiática como uma espécie de cruzada política¹⁴. Educadores midiáticos descobriram que a abordagem protecionista pode ser superficial ou contraprodutiva: especialmente quando se trata do que os alunos veem como suas próprias culturas e seus próprios prazeres, eles podem muito bem estar inclinados a resistir ou rejeitar o que os professores dizem a eles.

Considerados em conjunto, esses desenvolvimentos levaram ao surgimento de um novo paradigma para a educação midiática, que foi efetivamente codificado em uma série de publicações produzidas pelo British Film Institute no final de 1980 e início de 1990¹⁵. Esses documentos apresentam uma definição do campo em termos de um conjunto de “conceitos-chave”, frequentemente reduzidos a quatro: linguagem midiática, representação, instituição e audiência¹⁶. Enquanto o paradigma compartilha alguns aspectos discutidos por Masterman, ele vai além da abordagem defensiva ou protecionista. Educação midiática não começa a partir da visão de que a mídia é necessária e inevitavelmente falsa ou prejudicial, ou de que os jovens são simplesmente vítimas passivas da sua influência.

14. Ver BUCKINGHAM, D. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity, 2003.

15. ALVARADO, M.; BOYD-BARRETT, O. (eds.). *Media Education: An Introduction*. Londres: British Film Institute and The Open University Press, 1992.; BAZALGETTE, C. (ed.). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. Londres: British Film Institute, 1989; BOWKER, J. (ed.). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. Londres: British Film Institute, 1991.

16. Ver Buckingham, 2003, op. cit.

Pelo contrário, esse paradigma adota uma perspectiva mais centrada no aluno, que começa a partir do conhecimento existente dos jovens e a sua experiência com os meios de comunicação. Ele não tem por objetivo proteger os jovens da influência dos meios de comunicação, levando-os para “coisas melhores”, mas permitir-lhes tomar decisões conscientes por si mesmos. Os defensores dessa abordagem quase sempre enfatizam a importância da educação midiática como parte da cidadania democrática, ainda que também reconheçam a importância do prazer e entretenimento dos alunos com a mídia.

Pedagogicamente, a abordagem não procura substituir as respostas “subjetivas” por respostas “objetivas” ou mesmo neutralizar os prazeres da mídia por meio de uma análise racional. Ao contrário, pretende-se desenvolver um estilo mais reflexivo de ensino e aprendizagem, em que os alunos possam refletir sobre a sua própria atividade — tanto como “leitores”, quanto como “escritores” de textos midiáticos — e entender os fatores sociais e econômicos que estão em jogo. A partir dessa perspectiva, a produção midiática por estudantes também assume um significado muito maior; e nos anos mais recentes, o potencial participativo das tecnologias digitais aumentou as possibilidades de os jovens realizarem produções midiáticas criativas e compartilharem seu trabalho para uma vasta audiência.

6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A evolução de abordagens da educação midiática reflete claramente um clima social, político e econômico de mudanças. No entanto, essa evolução depende especialmente de mudanças mais amplas na política educacional. Até o início dos anos 1980, os professores no Reino Unido ainda gozavam de uma considerável autonomia profissional, não só em termos de pedagogia, mas também na definição do currículo e na gestão da avaliação. Nesse contexto, era mais fácil para os professores enxergarem-se (como fizeram com frequência nas páginas da revista *Screen Education*, por exemplo) como agentes de mudança radical. No entanto, como os governos começaram a exercer maior controle sobre a educação — um processo que ocorreu após a introdução do currículo nacional no final dos anos 1980 —, a perspectiva ficou muito mais difícil de ser sustentada.

Ao longo das últimas três décadas, a educação tem se tornado uma questão política muito disputada no Reino Unido. De certa forma, isso pode ser visto como uma resposta às mudanças sociais e culturais ocorridas. Em particular, temos observado um crescente sentimento de crise e de pânico em torno da ideia de infância¹⁷: os comentaristas frequentemente sugerem que a infância foi perdida ou destruída, e que os meios de comunicação são em grande parte responsáveis. A infância é vista cada vez mais em risco e necessitando de proteção; o que levou a uma rejeição crescente, tanto pela esquerda quanto pela direita política, das ideias vistas como perigosamente “permissivas” dos anos 1960

17. BUCKINGHAM, D. *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity, 2000.

e 1970. Na educação, isso levou a uma poderosa reafirmação da autoridade, que se manifestou não só na insistência por “disciplina” em sala de aula, mas também no controle centralizado do currículo, da pedagogia e da gestão das escolas. Isso resultou em profundas mudanças na cultura escolar, e que muitos têm visto como uma desprofissionalização dos professores¹⁸.

Esses desenvolvimentos tiveram consequências ambivalentes para a educação midiática. Educadores midiáticos sempre estiveram engajados na luta para estabelecer o que ainda é considerado uma área perigosamente “nova”. A emergência de um currículo nacional foi, em certa medida, a oportunidade de realizar esse objetivo; publicações do início da década de 1990 do British Film Institute estavam explicitamente alinhadas com o quadro curricular do governo emergente. Durante os anos 1990 e 2000, a educação midiática foi institucionalizada de uma forma inédita. Ela fazia parte do currículo nacional para Língua Inglesa e colocada como um pequeno elemento de algumas outras disciplinas, tais como História e Línguas Modernas; enquanto isso, houve uma expansão significativa na aceitação dos Estudos Midiáticos, um curso eletivo para alunos do final do ensino secundário. Esses desenvolvimentos não devem ser superestimados — a educação midiática permaneceu relativamente marginal dentro do currículo comum, e os números de estudantes que seguiram cursos eletivos nunca foram mais de 10% da faixa etária —, pois ainda refletem um argumento emergente referente à educação midiática como um direito para todos os jovens.

Mesmo assim, a luta continua; e, na verdade, os últimos dez anos têm sido muito (e cada vez mais) difíceis para a educação midiática no Reino Unido. Embora algumas das razões para isso têm a ver com o clima político e educativo geral, há também um sentimento de que a educação midiática pode estar perdendo seu rumo e até mesmo sendo minada por dentro.

7. O DESTINO DA LITERACIA MIDIÁTICA

No início do novo século, muitos educadores midiáticos no Reino Unido acreditavam que o nosso tempo havia finalmente chegado — embora com uma política que vinha de uma direção bastante surpreendente. A nova Lei das Comunicações, aprovada em 2003, criou um novo órgão regulador, o Ofcom¹⁹, que (dentre muitas outras funções), tinha a missão de “promover a literacia midiática”. A ministra da Cultura, Tessa Jowell, afirmou que “no mundo moderno, a literacia midiática se tornará uma habilidade tão importante quanto a matemática ou a ciência: decodificar os meios de comunicação será tão importante para nossas vidas como cidadãos quanto compreender a grande literatura para nossas vidas culturais”. A história de como e por que a literacia midiática de repente se tornou um tema tão importante na política de comunicação no Reino Unido tem sido contada por outros autores²⁰; no entanto, é importante

18. BALL, S. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press, 2013.

19. Independent regulator and competition authority for the UK communications industries (N. E.).

20. WALLIS, R.; BUCKINGHAM, D. Arming the Citizen-Consumer: The Invention Of “Media Literacy” Within UK Communications Policy. *European Journal of Communication*, v. 28, n. 5, 2013.

ressaltar que ela não teve impacto muito grande sobre a política educacional e, portanto, sobre o trabalho dos professores nas escolas.

O Ato de 2003 deve ser visto como parte de uma mudança mais ampla na política neoliberal de comunicações, da regulamentação governamental para a autorregulação: em uma época de crescente comercialização, o consumidor individual foi considerado em última instância como responsável por regular o seu próprio uso da mídia. A literacia midiática chegou na paisagem política como um meio potencial para alcançar essa mudança; no entanto, estava longe de estar claramente definida. Enquanto a Ofcom inicialmente adotou uma abordagem bastante ampla e aberta, a definição foi se estreitando com o passar da década. Longe de ser uma questão mais ampla sobre competência cultural ou compreensão crítica, a literacia midiática veio a ser sobre a segurança *on-line* e “e-inclusão”. Enquanto isso, a política de educação continuou a ser dominada por preocupações com exames e desempenho. A literacia foi, sem dúvida, um tema-chave na política do governo, mas foi definida principalmente em termos de habilidades descontextualizadas e de decodificação mecânica de textos impressos: a literacia midiática não figurava nas estratégias de ensino e nos regimes de avaliação da literacia que foram impostos nas escolas. Também não houve diálogo significativo entre os decisores políticos nas comunicações e na educação. Enquanto a literacia midiática era retomada na Europa²¹, ela foi efetivamente liquidada do Reino Unido pelos políticos até 2010; e a mudança de governo naquele ano selou o seu destino.

8. A REAÇÃO

Enquanto sucessivos governos trabalhistas eram um tanto ambivalentes ou confusos em relação à educação midiática, a posição da atual coalizão liderada pelos conservadores é explicitamente oposta. Os Estudos Midiáticos como uma disciplina especializada (tanto nas escolas secundárias e quanto no ensino superior) têm sido sempre sujeitos a certo desdém público. Há um velho argumento por parte dos conservadores e tradicionalistas da educação — e na verdade também por parte de muitos jornalistas — de que a disciplina é essencialmente trivial e pouco exigente. Relatórios da mídia frequentemente retratam os estudos midiáticos como um sintoma do “emburrecimento” da educação moderna: é uma “disciplina Mickey Mouse”, que carece tanto de credibilidade acadêmica quanto de relevância profissional²². Michael Gove, o Ministro da Educação Conservador (2010-2014), foi um crítico feroz da disciplina: ele sempre a descreveu como uma “opção suave”, distinta das disciplinas “sérias” “duras” (principalmente as ciências).

No momento da escrita deste texto (no final de 2014), cursos de especialização em Estudos Midiáticos estavam cada vez mais ameaçados por novas propostas de revisão do currículo. A educação midiática efetivamente desapareceu como um componente curricular nacional de Língua Inglesa; e um dos últimos

21. Ver: BUCKINGHAM, D. The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice. In: VERNIERS, P. (ed.). *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*. Bruxelas: Euromeduc, 2009..

22. Ver: BUCKINGHAM, D. The Success and Failure of Media Education. *Media Education Research Journal*, v. 4, n. 2, 2013.

documentos propôs ainda que “textos digitais não serão permitidos” como parte de exames de inglês. Nessa situação, os professores de mídia encontram-se cada vez mais na defensiva.

9. TECNOLOGIA E CRIATIVIDADE

Os obstáculos encontrados pela educação midiática na década passada contrastam de forma impressionante com a ascensão inexorável da tecnologia na educação. De certa forma, isso foi impulsionado pela política: a tecnologia é vista por muitos como a resposta para os problemas da educação pública e como um meio essencial para garantir a nossa competitividade global (em particular com os países asiáticos, cujos sistemas de ensino são percebidos — de maneira errônea — como muito mais voltados para a tecnologia do que o nosso). No entanto, esse desenvolvimento também é fortemente promovido por empresas comerciais e precisa ser visto como parte da comercialização mais ampla das escolas: o argumento de que a tecnologia vai transformar e melhorar a aprendizagem automaticamente é um aspecto-chave desse discurso de vendas.

A tecnologia digital proporciona importantes desafios e oportunidades para a educação midiática. Os meios digitais são objetos (auto)evidentemente importantes de estudo: os educadores midiáticos precisam investigar a internet, os jogos de computador e as mídias sociais, bem como a televisão, o cinema e outros meios de comunicação. Os meios digitais também são ferramentas criativas poderosas, que podem aumentar as possibilidades de produção criativa em sala de aula. No entanto, os educadores midiáticos estão preocupados com a *mídia* e não simplesmente com a *tecnologia*: seu foco não é sobre a manipulação de dispositivos técnicos, mas em formas de representação. Por outro lado, educação tecnológica (como a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, que é obrigatória nas escolas do Reino Unido) tem a ver com habilidades mecânicas: há um reconhecimento muito limitado do que os jovens fazem com a tecnologia fora da escola e há pouca ênfase na compreensão crítica. Da mesma forma, “literacia digital” é predominantemente definida como uma questão de manuseio de *hardware* e *software* ou (em versões mais recentes) como aprender a programar: raramente há qualquer envolvimento com questões de representação e de significado, ou mesmo com a economia e a política da tecnologia²³.

Entre os educadores midiáticos, a tecnologia tem sido frequentemente associada com a criatividade (termo da moda nos debates educacionais no Reino Unido). Seria falso ignorar o potencial da mídia digital aqui, tanto em termos de acesso à produção, quanto em termos de distribuição do trabalho dos alunos para além da sala de aula. No entanto, é importante tomar cuidado com a ideia de que essa tecnologia é de alguma forma instantânea ou automaticamente “empoderador”: fazer mídia requer habilidades e conhecimentos, bem como uma compreensão crítica de como ela pode ser usada para comunicar. Alguns acadêmicos ainda parecem sugerir que esses meios vão tornar a educação

23. Ver: BUCKINGHAM, D. *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity, 2007.

midiática supérflua: em uma época de “mídia participativa”, argumentam, os jovens vão aprender tudo o que precisam saber para fazer mídia sozinhos. Na minha opinião, essa celebração ignora as dimensões comerciais da mídia social e a necessidade permanente de análise crítica²⁴. Produção midiática é, sem dúvida, um elemento fundamental da educação midiática, mas o aprendizado mais eficaz envolve uma relação dinâmica entre criatividade e crítica, entre teoria e prática.

10. A LUTA CONTINUA

A evolução da educação midiática no Reino Unido tem sido um processo desigual e contingente. Enquanto é possível ver isso em termos de uma “história das ideias”, também precisamos entender o contexto político mais amplo em que tais ideias são desenvolvidas e traduzidas na prática. Em vários momentos ao longo dos últimos 30 anos, a educação midiática mostrou que poderia se tornar um direito fundamental para todos os jovens. O que não aconteceu, no entanto, até agora. Pessoalmente, acho que é inconcebível que a escola continue a ignorar os principais meios de comunicação da sociedade contemporânea. As escolas deveriam, obviamente, fazer muito mais para desenvolver a compreensão crítica e as habilidades criativas que permitam aos jovens tirar máximo proveito das mídias que dominam o mundo deles. Eu acredito que isso vai acontecer, mas ainda teremos alguns anos de espera...

REFERÊNCIAS

ALVARADO, M.; BOYD-BARRETT, O. (eds.). **Media Education: An Introduction**. Londres: British Film Institute and The Open University Press, 1992.

_____; COLLINS, R.; DONALD, J. **The Screen Education Reader**. Londres: Routledge, 1993.

_____; GUTCH, R.; WOLLEN, T. **Learning the Media**. Londres : MacMillan, 1987.

ARNOLD, M. **Culture and Anarchy**. Oxford: Oxford University Press, [1867] 2009.

BALL, S. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2013.

BAZALGETTE, C. (ed.). **Primary Media Education: A Curriculum Statement**. Londres: British Film Institute, 1989.

BOWKER, J. (ed.). **Secondary Media Education: A Curriculum Statement**. Londres: British Film Institute, 1991.

24. BUCKINGHAM, D. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In: DROTNER, K.; SCHROEDER, K. (eds.). **Digital Content Creation**. Nova York: Peter Lang, 2010.

BUCKINGHAM, D. **After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media.** Cambridge: Polity, 2000.

_____. **Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.** Cambridge: Polity, 2003.

_____. **Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture.** Cambridge: Polity, 2007.

_____. The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice. In: VERNIERS, P. (ed.). **Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives.** Bruxelas: Euromeduc, 2009.

_____. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In: DROTNER, K.; SCHRODER, K. (eds.). **Digital Content Creation.** Nova York: Peter Lang, 2010.

_____. The Success and Failure of Media Education. **Media Education Research Journal**, v. 4, n. 2, 2013.

HALL, S.; WHANNEL, P. **The Popular Arts.** Londres: Hutchinson, 1964.

HOGGART, R. **The Uses of Literacy.** Londres: Chatto and Windus, 1959.

LEAVIS, F.; THOMPSON, D. **Culture and Environment.** Londres: Chatto and Windus, 1933.

LUSTED, D. A History of Suspicion. In: LUSTED, D.; DRUMMOND, P. (eds.). **TV and Schooling.** Londres: British Film Institute, 1985.

MASTERMAN, L. **Teaching About Television.** Londres: Macmillan, 1980.

_____. **Teaching the Media.** Londres: Comedia, 1985.

WALLIS, R.; BUCKINGHAM, D. Arming the Citizen-Consumer: The Invention Of "Media Literacy" Within UK Communications Policy. **European Journal of Communication**, v. 28, n. 5, 2013.

WILLIAMS, R. **Culture and Society.** Londres: Chatto and Windus, 1958.