



Tecnologias, cotidianos escolares e a educação crítica para as mídias: reflexões sobre as pseudonovidades da modernidade

Technologies, everyday and the critical education for media:
thoughts on modernity's pseudo-news

Tecnologías, cotidianos y educación crítica para los medios:
reflexiones sobre las pseudo-noticias

Leandro Assis – Universidade Federal Fluminense | Niterói | RJ | Brasil. E-mail:
leandromarlon@id.uff.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0854-5446>

Alexandre Farbiarz – Universidade Federal Fluminense | Niterói | RJ | Brasil. E-mail:
alexandrefarbiarz@id.uff.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2237-7074>

Resumo: O artigo busca discutir o cotidiano escolar à luz do pensamento de Agnes Heller e Karel Kosik. Nossa proposta é fomentar os debates para uma reflexão crítica quanto à utilização das mídias digitais nas escolas a partir da Educação Crítica para as Mídias. Dessa forma, a estrutura do capítulo se orienta por apresentar a compreensão comumente empregada de que as tecnologias transformariam os cotidianos como uma inserção dos setores empresariais pautada pela manutenção do status quo. Buscando discutir a importância da interface entre a Comunicação e a Educação, sinalizamos o campo fértil para serem desenvolvidas pesquisas que rompam com o senso comum de modo a produzir uma educação que promova intervenções sociais e compreenda a lógica e a cultura da mídia retomando o cotidiano, em especial o escolar, como um espaço de reflexão dos professores.

Palavras-chave: educação crítica para as mídias; cotidiano escolar; prática docente; tecnologia; reflexão crítica.

Abstract: The article seeks to discuss everyday school life in the light of the thinking of Agnes Heller and Karel Kosik. Our proposal is to foster debates for a critical reflection on the use of digital media in schools from Critical Education for the Media. Thus, the structure of the article is guided by presenting the commonly used understanding that technologies would transform everyday as an insertion of business sectors guided by the maintenance of the status quo. Seeking to discuss the importance of the interface between Communication and Education, we point out the fertile field for the development of research that breaks with common sense in order to produce an education that promotes social interventions and understands the logic and media culture, resuming everyday, especially the school, as a space for reflection by teachers.

Keywords: critical education for the media; school's everyday; teaching practice; technology; critical reflection.



<https://doi.org/10.22484/2318-5694.2022v10id5061>



Resumen: El artículo busca discutir la vida escolar cotidiana a la luz del pensamiento de Agnes Heller y Karel Kosik. Nuestra propuesta es propiciar debates para una reflexión crítica sobre el uso de los medios digitales en las escuelas desde la Educación Crítica para los Medios. Así, la estructura del artículo se guía por presentar el entendimiento comúnmente utilizado de que las tecnologías transformarían lo cotidiano como una inserción de sectores empresariales guiada por el mantenimiento del statu quo. Buscando discutir la importancia de la interfaz entre Comunicación y Educación, señalamos el campo fértil para el desarrollo de investigaciones que rompan con el sentido común para producir una educación que promueva intervenciones sociales y comprenda la lógica y la cultura mediática, retomando lo cotidiano, en especial la escuela, como espacio de reflexión de los docentes.

Palabras clave: educación crítica para los medios; cotidiano escolar; práctica docente; tecnología; reflexión crítica.

Recebido em: 23/08/2022

Aprovado em: 09/11/2022

Revisado em: 28/12/2022



1 Introdução

Vamos pensar sobre um personagem. Professor, relativamente jovem e formado há menos de uma década. Ele vai para a escola e ouve em bom tom que a mudança chegou. Pensa em todos os pais de alunos que devem ter conseguido trabalho digno; pensa no salário dos terceirizados terem sido pagos; pensa que a quadra de esportes agora passará a ter a estrutura para a prática de todas as modalidades de desportos; pensa que o seu salário irá aumentar e que, assim, não precisará “pegar” horas extras. Pensou em todas as possibilidades materiais de se transformar o trabalho no cotidiano escolar, mas não se deu conta que a mudança se faz ordinária e é o *tablet* entregue por uma secretaria de educação.

A história contada acima em forma de exemplo pode parecer desprendida do capítulo como um todo, mas precisamos refletir sobre as mídias em sua complexidade. Em um primeiro momento, a partir de seu poder comparável à prática pedagógica e às instituições sociais (SETTON, 2015). Em seguida, precisamos pensar que são produzidas por hegemonias¹ que aceleram as formas midiáticas em nome da manutenção de estruturas de poder vigentes para massificar informações ou condutas da cotidianidade. A “síndrome consumista” (BAUMAN, 2008), portanto, acaba por nos impregnar pelos imediatismos. Dessa forma, o cotidiano (HELLER, 2016; LEFEBVRE, 1991) dos educandos precisa ser inserido nas práticas dos educadores (FREIRE, 2011; KAPLUN, 2011; KAPLUN, 2014) para garantir momentos de análise e, na mesma medida, reflexão sobre a produção e consumo midiáticos – como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1998) – para que seja possível identificar que tudo o que existe é fruto de trabalho humano em diversos níveis de produção e exploração.

Diante desse contexto, devemos “[...] recuperar o debate ideológico nestes tempos de hegemonia do pensamento neoliberal [...]” (PINTO, 2013, p. 37). Precisamos, também, considerar que os meios de comunicação e sua utilização nas

¹ A partir da leitura de Setton (2015, p. 72), compreendemos que “[...] a hegemonia ou poder de uma cultura é fruto de um campo de batalha entre muitos atores e suas variadas culturas. Para ele [Martín-Barbero], o poder das mídias estaria então na sua capacidade de definir símbolos culturais para a sociedade”.



escolas são decisões políticas – tal qual seu não uso ou, ainda, o discurso sobre a utilização deles a partir de grupos hegemônicos. Como escrevem Freire e Guimarães (2011, p. 104), “[...] falta também, muitas vezes, a nós, professores, uma atitude mais compatível com a nossa realidade, que é a de primeiro procurar aproveitar os meios simples que temos [...]”. Assim, é necessário a nós, educadores, percebermos como são utilizadas as mídias digitais em nossos cotidianos para, posteriormente, criarmos mecanismos de inserção em nossas práticas docentes. Por conta deste cenário, “[...] é que seria interessante enfatizar: o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber quem eles estão servindo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 122). A esta observação se presta o presente artigo.

2 O cotidiano e a tecnologia²

O cotidiano escolar, baseando-nos prioritariamente em Heller (2016) e Kosik (1976), é pensado como o espaço para que o conhecimento, não dissociado do senso comum (MARTINS, 2010), propicie uma tomada de posição a partir do exercício da reflexão sobre a produção constante, volumosa e rápida das mídias na contemporaneidade³. Logo, é preciso compreender o cotidiano escolar como um dos múltiplos cotidianos (CANDAU, 2011) existentes na sociedade e, por conta disso, não podendo se dissociar das relações muitas vezes antagônicas estabelecidas na vida social. Assim, compreender os olhares sobre estes conflitos/disputas é a essência da teoria reflexiva da prática social sobre o cotidiano ao qual o presente texto se alinha.

A escola, enquanto espaço de ensino-aprendizagem, precisa ser recuperada em sua essência de “[romper] com a ilusão da homogeneidade” (BRASIL, 2013, p. 25) e, portanto, romper com a automatização do *ethos* midiático (SODRÉ, 2012). Deste modo, somente a reflexão crítica sobre as novas formas de costumes, condutas e cognições, surgidos a partir do estabelecimento das mídias com o papel que possuem hoje, pode nos reorientar para um projeto educacional que preze pela coletividade e

² Algumas observações podem ser encontradas em Assis e Farbiarz (2018a).

³ Reconhecemos a existência do debate sobre o período compreendido pela contemporaneidade a partir de múltiplas perspectivas, entretanto, não é nosso objetivo entrar nesta seara no presente artigo.



para o desenvolvimento do ser humano em sua condição imanente (ASSIS; FARBIARZ, 2017).

A sociedade contemporânea, de forma concomitante, é atravessada pelas mídias e pelas práticas de consumo oriundas das esferas sociais hegemônicas já submetidas à noção de espetacularização a partir do entretenimento. Deste modo, a reflexão crítica sobre como as mídias estão penetrando no discurso educativo precisa ser posta, a fim de evitar que tal inserção se dê por um viés de prótese em favor da manutenção do sistema excludente que promove uma educação bancária orientada para a subserviência ao capital.

Esta compreensão parte da naturalização no senso comum de que as escolas necessitam de tecnologias para que ocorra uma melhoria no ensino sem que as políticas públicas orientem reformas pedagógicas que prezem pelo desenvolvimento crítico dos envolvidos no projeto. Neste sentido, os materiais divulgados que veiculam tais necessidades acabam por se orientar mais pelos modos de usar do que pela reflexão sobre as disputas hegemônicas pelo poder. Ou seja: precisamos tornar o processo produtivo mais próximo dos estudantes para que a sociedade possa ser pensada e debatida enquanto projeto de futuro, contrapondo os discursos e práticas hegemônicas da cotidianidade que tentam dominar a vida cotidiana.

Assim, somente teríamos a possibilidade de rompimento com a efetiva implantação de políticas públicas orientadas pela crítica e pela formação de educadores (como já constam nos textos dos PCN e das DCN) para atuar nas escolas do século XXI, onde “[...] deveriam se preocupar com isso [a escrita] e buscar novas formas de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e produtores dos diversos gêneros textuais que os ambientes digitais possibilitam e que a vida exige deles” (COSCARELLI, 2016, p. 14), como os multiletramentos projetam (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Paulo Freire (1967) sintetizou esta ideia através do processo de dialogia, percebendo que somente através da troca de saberes oriundos de todos os cotidianos disponíveis seria possível uma educação emancipadora e apta a disputar posições com a hegemonia midiática.



[...] A questão [, portanto,] não é introduzir na escola as várias mídias, as linguagens e os textos que emergem do digital. É preciso, acima de tudo, criar condições para formas de leituras e para concepções de ensino e aprendizagem que considerem o aprendiz como protagonista, a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela. (ZACHARIAS, 2016, p. 26).

Assim, ao ponderarmos sobre a dialética citada e a não possibilidade de absorção das contradições, podemos aferir que o homem tende a viver no mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), pois somos conhecedores de uma realidade que se apresenta como possibilidade prático-sensível para sua utilização. Ou seja, há uma tendência a reduzir as ações dentro da sociedade por uma prática utilitarista dos fenômenos postos diante de nós enquanto realidade – e a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar segue a mesma tendência.

O cotidiano tende a não nos permitir a compreensão das coisas e menos ainda a regularidade, o imediatismo e a evidência das estruturas. Portanto, a pseudoconcreticidade se sustenta a partir do “[...] substrato ideológico mantido pela comunidade” (MORAES, 2009, p. 29). Logo, ao considerarmos o imaginário social posto pela mídia (KELLNER, 2001), reconhecemos a afirmação de que “[...] o homem nasce já inserido em sua cotidianidade” (HELLER, 2016, p. 18). Em síntese, salientamos que a prática reflexiva que propomos pode recolocar o ser humano como o agente da transformação social. Desta forma, a educação fornece a possibilidade de aproximar o ser humano de sua condição de produtor e agente coletivo da História. A individualização posta pela dinâmica social capitalista particulariza o pensamento e gera uma sensação de imediatismo que fragmenta o ser social em uma pseudoforma de ser com múltiplas identidades a serem saciadas a partir do consumo.

A reflexão apontada se apresenta pela não possibilidade de imaginar o cotidiano sem o uso das tecnologias e, conseqüentemente, a escola no que concerne às mídias digitais. Nesse cenário, a transformação vem sendo posta a partir de produtos que ditam nosso ritmo e não da compreensão de que o ser humano é quem constrói sua História. E aqui reside nosso ponto de inflexão: não há como negar que ocorre uma invasão da prática utilitária da tecnologia dentro do ambiente escolar já que “[...] é possível perceber o quanto as crianças e os jovens são habilidosos no manejo cotidiano de seus equipamentos eletrônicos [...] e, mais ainda, no uso de



ferramentas para interação social” (BANNELL *et al.*, 2016, p. 70), mas é preciso direcionar outras práticas aos professores. Portanto, pensar a utilização da tecnologia, em especial as mídias, requer a Educação e a Comunicação caminhando juntas às considerações de Paulo Freire (1967; 2011; 2015a) para tomarmos posse do conhecimento e nos tornarmos agentes ativos na sociedade frente ao projeto de sociedade, pautado no consumo, enraizado na subjetividade que tende a evitar o pensamento futuro através de um presenteísmo incompleto, impedindo o processo de reflexão pela preocupação constante com o agora (BAUMAN, 2008).

Perceber a ideologia por detrás do consumo enquanto uma retórica para mascarar uma dominação nos faz perceber que, sendo uma construção simbólica para manutenção desta sociedade capitalista, esta acaba por se expressar nas diferentes práticas e seduções hegemônicas, inclusive nas escolas. Logo, o discurso midiático tende a afastar a criticidade do pensamento docente, enfraquecendo a luta por um projeto coletivo em nome de uma prática superficial que satisfaz a ética indolor e que não reflete sobre o processo no mundo real.

Reconhecendo o poder estrutural de setores econômicos consolidados pela dinâmica capitalista, precisamos considerar que “[...] as tecnologias [...] ampliam o acesso ao mundo e, portanto, a percepção do indivíduo e de sua presença do mundo” (BANNELL *et al.*, 2016, p. 96). Para tal compreensão, apropriando-nos de Williams (2016), para quem a escola se colocaria como uma instituição portadora da mudança: não é possível crer que a tecnologia sozinha tenha o poder de transformar a realidade (APARICI, 2014; BRASIL, 1998; BRASIL, 2013), pois é preciso considerar seus usos e as intenções dos professores no processo.

Em linhas gerais, os PCN e as DCN já apontam a escola como o espaço potencializador da reflexão, da crítica e da libertação a partir de pequenas conquistas e de questionamentos diversos sobre a vida cotidiana que cada agente do processo educativo carrega junto consigo. Desta forma, o espaço escolar é um dos espaços, por excelência, que possibilita uma consciência transformadora da sociedade e, por conseguinte, seria possível compreender os avanços da cotidianidade sobre ela ao projetar a naturalidade de práticas com as tecnologias enquanto reprodução rotineira.



3 Um olhar sobre o senso comum

As escolas observadas na pesquisa de mestrado de Assis (2019) possuem certo padrão comportamental dentre seus personagens: uma narrativa contrária à utilização das tecnologias por parte dos estudantes em seu cotidiano. Essa realidade atropela quaisquer planos por parte do educador, já que o celular é considerado como o principal meio de acesso à Internet por 98% dos jovens entre 09 e 17 anos (NIC.BR/CETIC.BR, 2020) em um país com 6,6% (11 milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade) de analfabetos (IBGE, 2019). Atualizando o que escreveram Freire e Guimarães (2011): por quais motivos a escola não pode pedir a ajuda às mídias digitais? Isso seria possível se considerarmos o ciberespaço como um dos locais da presença dos jovens e da escola ou como uma potência de transformação.

Contudo, uma compreensão positiva quanto à entrada das mídias acompanha interpretações como as de Cruz e Bizelli (2016, p. 339), quando afirmam que “[...] o avanço da internet, a implantação do sinal digital e a mudança da TV analógica para o digital – com acesso à internet propiciado pela convergência tecnológica – exigem uma educação que introduza e promova o uso tecnológico”. De forma análoga, os PCN (BRASIL, 1998), em sua quinta parte, versam sobre a importância dos recursos tecnológicos no cotidiano e salientam que,

[...] a sociedade, de modo geral, está constantemente se beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes, ter consciência disso. Ler um jornal, uma revista ou um livro, assistir à programação de televisão, utilizar o telefone; tomar um refrigerante, pagar uma conta no banco, fazer compras no supermercado, viajar de ônibus, trem ou avião são usos da tecnologia que fazem parte do cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 135).

Desta forma, buscamos discutir a naturalização de um discurso exemplificado pelo pensamento de Roppel e Mendes (2017, p. 29), quando afirmam que “[...] não se pode mais pensar em ensinar com aulas tradicionais, expositivas e cansativas. Pois, [...] a maneira clássica de lecionar não cabe mais nas novas gerações de estudantes” – proposição que caminha em paralelo ao argumentado por Cruz e Bizelli (2016). Tais ressalvas partem da compreensão dos interesses empresariais na Educação, conforme Brandão (1985, p. 30) sinaliza, ao tratar da formação de uma escola pública



vinculada aos “[...] interesses e pressões dos setores urbanizados da população brasileira [...]”. Portanto, ao compreendermos os interesses velados em certas práticas e discursos, podemos perceber as ressalvas que os PCN (BRASIL, 1998) já apresentavam na década de 1990:

Ao mesmo tempo em que a tecnologia contribui para aproximar as diferentes culturas, aumentando as possibilidades de comunicação, ela também gera a centralização na produção do conhecimento e do capital, pois o acesso ao mundo da tecnologia e informação ainda é restrito a uma parcela da população planetária. Há uma grande distância entre os indivíduos que dominam a tecnologia, os que são apenas consumidores e os que não têm condições nem de consumir, pois não têm acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. Ter informação não significa ter conhecimento. Se, por um lado, o conhecimento depende de informação, por outro, a informação por si não produz novas formas de representação e compreensão da realidade. (BRASIL, 1998, p. 136) [grifo do autor].

Assim, ao observarmos o exposto nos PCN, percebemos a necessidade de refletirmos sobre os usos da tecnologia no cotidiano escolar e, por conseguinte, a formulação de uma educação que produza conhecimento e transforme a realidade. Sustentam nossa discussão os seguintes pontos: **(a)** a proposta da dialogia (FREIRE, 1967), na medida em que propõe uma relação de aprendizagem pautada em desfazer a construção defasada que orienta a escola para o mercado de trabalho – discussão análoga ao que Pinto (2013) defende sobre o papel da escola pública – e, também, a visão soberba que coloca o educador como possuidor dos saberes a se transmitir; **(b)** a distinção entre cotidiano e rotina escolar, a partir de autores como Heller (2016), Lefebvre (1991) e Kosik (1976), que problematizam o conceito de cotidiano em uma perspectiva de que é necessária uma reflexão crítica acerca da realidade posta diariamente para sua superação; **(c)** a Cultura da Mídia, a partir de Douglas Kellner (2001), no sentido que o autor questiona a superficialidade posta diariamente através dos veículos midiáticos e, ainda; **(d)** os interesses hegemônicos que operam através das mídias na elaboração das políticas públicas, a partir de Moraes (2009; 2010), e vinculados aos grupos de empresários interessados na reforma educacional (MARTINS, 2016; SAVIANI, 2016).



A partir dessa compreensão, a escola sobrevive, na contemporaneidade, como que com o dilema de Sophie Zawistowska⁴. Os educandos estão inseridos⁵ na cultura digital e podem utilizar deste ambiente virtual para enriquecer a experiência escolar, contudo, a estrutura física, o despreparo/desvalorização dos profissionais e a estrutura de poder econômico que tomam os projetos educacionais (MARTINS, 2016; SAVIANI, 2013; SAVIANI, 2016) são pontos limitadores do alcance de um projeto educativo possibilitado pelas mídias digitais através da reflexão crítica, mesmo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) se apresente como preocupada com a questão. Os vídeos publicados em canais no *YouTube* ou em páginas do *Facebook* poderiam ser utilizados pelos educadores caso a estrutura das escolas possibilitasse tal ação. Mais: qual não seria o alcance das disciplinas das Ciências Humanas com os filmes armazenados nos *streamings* disponíveis para múltiplas interpretações dos conteúdos?⁶ 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, há a opção pela preservação do que ainda resta de estrutura funcional arraigada ao modelo bancário (FREIRE, 2015b) e sem diálogo (FREIRE, 1967) como forma de domesticar os educandos.

Desse modo, as tecnologias são utilizadas como um meio para gerar uma escola atrativa, diferente, inovadora e “moderna” – conforme Roppel e Mendes (2017) pensam, ao associar a inovação no processo de ensinar com o despertar dos jovens aos novos saberes. Porém, utilizando-nos do próprio texto dos PCN (BRASIL, 1998),

⁴ Sophie é uma personagem de Styron (2010) que, ao ser presa por tropas nazistas por contrabando de presunto, precisa escolher qual de seus filhos seria morto para que o outro sobrevivesse. A questão foi posta pelo soldado e a recusa de Sophie levaria à morte de ambos. Por critérios físicos e por acreditar que teria mais chances de sobreviver, o menino é escolhido para sobreviver, contudo, ela nunca mais o viu.

⁵ A pesquisa TIC *Kids*, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), através do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), indica que 89% da população entre 09 e 17 anos utiliza a Internet. Sendo 98% desse quantitativo por meio de aparelho celular. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

⁶ Aqui cabe refletir sobre a utilização do audiovisual dentro do cotidiano escolar. Como sintetiza Danielle Divardin (2016, p. 211), a “pedagogia transmissiva” pensa o audiovisual como um ponto de apoio, de exemplo, à prática docente. Nesse sentido, a aprendizagem linear limita outras formas de aprendizado que poderiam ser potencializadas a partir de uma reflexão do educador envolvido na atividade.



percebemos que a inserção de tecnologias *per se* não resulta em uma melhoria da educação, já que,

[...] do ponto de vista econômico e político, basta analisar a história da humanidade para constatar como o domínio tecnológico e, conseqüentemente, o desenvolvimento sempre estiveram associados ao poder. As novas tecnologias da informação são decisivas no desenvolvimento de qualquer país. [...]. Do ponto de vista social, as pessoas que não têm acesso a esses meios ficam sem condições de plena participação no mundo atual, o que acentua ainda mais as desigualdades já existentes. (BRASIL, 1998, p. 137).

Em síntese, precisamos repensar a escola como um espaço em que o sujeito vá além da prática utilitarista da tecnologia e, deste modo, torne-se um sujeito da ação⁷ – utilizando as mídias digitais, portanto, com uma finalidade que não se encerra em si mesma dentro de seu cotidiano. Assumimos a necessidade desta pauta como política pública para romper com o senso comum que exige tecnologia como solução de todos os problemas para formar

[...] cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (BRASIL, 1998, p. 138).

Ao reconhecermos os nossos dilemas enquanto educadores, estaremos abertos a compreender que a escola, espaço de ensinar-aprender, precisa ser recuperada em sua essência “transgressora” (BRASIL, 2013, p. 25). Deste modo, romper com a automatização do “*ethos* midiaticizado” (SODRÉ, 2012) que nos imputa o viés utilitário e superficial das tecnologias em concomitância com a “aceleração da expansão do capital” (p. 11) se coloca pelo reconhecimento daqueles a quem servem os meios de comunicação.

⁷ Os PCN (1998, p. 139) afirmam que “[...] o maior problema não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. [...] Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano.



Para os grupos hegemônicos, especialmente no que se propõe a BNCC (BRASIL, 2018), “[...] é muito mais fácil [...] sentir-se em paz com a transmissão ou a reprodução da sua ideologia através de uma máquina do que através do professor” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 124). Desmotivar e insinuar o despreparo dos educadores é, portanto, uma das estratégias de dominação e desvalorização da prática docente⁸. Ao estabelecer o papel da escola no cenário contemporâneo, devemos perguntar a quem servem as inovações tecnológicas postas às escolas como uma necessidade imperativa. Tal proposta, de cunho marcadamente político, é estruturada a partir do avanço dos setores privados sobre a Educação, especialmente no campo das Políticas Públicas⁹.

4 Considerações finais

Os céticos da existência e permanência da escola bradam que o que se conhece por escola chegou ao fim. Um novo tempo, fundamentado na aparelhagem eletrônica, é colocado como a saída para o fracasso da escola enquanto instituição. A prática de educadores é menosprezada se não utilizam tecnologias e, quase sempre, é questionado por qual motivo não é uma recorrência seu uso – quando não os colocam como culpados pelas mazelas educacionais, como podemos compreender em reportagens sobre a prática docente¹⁰. Vivemos tempos em que a

⁸ Como exemplo, citamos a afirmação de Anthony Seldon, durante o *British Science Festival 2017*, de que máquinas inteligentes substituirão os professores em menos de dez anos. Segundo o pesquisador, ocorrerá uma mudança no papel do professor: do ativo ato de transmitir conhecimento para a passividade de configurar equipamentos e manter a disciplina na sala. Disponível em: https://www.weforum.org/agenda/2017/12/why-robots-could-replace-teachers-as-soon-as-2027?utm_content=bufferf6a49&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer. Acesso em: 23 ago. 2022.

⁹ O movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional são exemplos objetivos desta penetração dos setores privados na Educação. Como sinaliza Martins (2016, p. 13), esta ação pauta-se pela dinâmica de *think tanks* que consideram o modo de gestão da iniciativa privada superior e o modelo a ser seguido pelo setor público.

¹⁰ Como exemplo, destacamos a entrevista dada por Lucia Dellagnelo para Mônica Manir da BBC veiculada no dia 17/03/2018, onde a falta da inserção de tecnologias é apontada como um dos problemas da Educação já que "os alunos querem que a escola reflita a vida real". Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/alunos-querem-que-a-escola-reflita-a-vida-real-diz-brasileira-jurada-de-premio-da-unesco.ghtml>. Acesso em: 23 ago. 2022; e a reportagem de 09/09/2014 que relaciona o uso de computadores com a sensação de que os educadores se



velocidade se torna um deus a ser cultuado em nome do progresso e da aptidão – denominadas como *competências* pela BNCC – a atender aos chamados da rotina posta socialmente. Contudo, a escola precisa ser o espaço outro neste contexto, como já apontam os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Dessa forma, estabelecendo um pensamento sobre a interface da Comunicação e da Educação, somos apresentados à “[...] uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, mas também uma mudança de atitudes e de concepções pedagógicas e comunicativas” (APARICI, 2014, p. 37). E, por isso, ao pensar as práticas docentes (ASSIS; FARBIARZ, 2020), buscamos o entendimento do “[...] papel dos educadores [em] oportunizar o diálogo com a mídia, criando situações de reflexão e a participação do aluno, que lhe possibilitem tornar-se interlocutor dos atos de comunicação” (BARZOTTO; GHILARDI, 1999, p. 108). Mais: precisamos de uma melhor formação do profissional que atuará na sala de aula – entendida como espaço de aprendizado dos mais variados textos e estruturas.

Por conta dessa questão, o educador tem o papel de orientar o educando no processo de aprendizagem e, com isso, potencializar a leitura das mídias em geral e reconhecer os elementos de transformações sociais em curso. Em outras palavras, procurar elementos de interesse dos estudantes para potencializar leituras e o desenvolvimento da capacidade de pesquisa deles – em suma: o educador deve ser um agente de transformação social (HELLER, 2016).

As transformações sociais e o desenvolvimento tecnológico, portanto, colocam em xeque o papel da escola como detentora dos saberes do mundo. Por esse cenário complexo e aberto, estudiosos iniciaram diversas pesquisas sobre o ensino, a escola, e sobre como formar os profissionais que trabalhariam dentro de sala. Aqui reside o centro da área de interface: como agir frente a esse fluxo informacional crescente e, aparentemente, descontrolado? Mais: será o papel da escola tão somente ser portadora e transmissora dos saberes ou haveria algo mais a ser pensado?

sentiriam "mais professores". Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/09/parte-dos-professores-acha-computador-desnecessario-no-ensino.html>. Acesso em: 23 ago. 2022.



Cabe ao cotidiano escolar, segundo nosso olhar, resistir às investidas dos movimentos empresariais que possuem uma retórica modernizadora que oculta interesses diversos. Os Movimentos “Todos pela Base” e o “Todos pela Educação”, para escolher os campos de batalha atuais, estão impregnados de empresas financeiras e corporações midiáticas que são portadores de um desejo simples e objetivo: buscar consumidores e mão de obra dita qualificada (mas que pode ser lida como barata).

Diante deste cenário, pautando-nos pelos debates aqui realizados, acreditamos que somente uma “Educação Crítica para as Mídias” pode fortalecer a escola e potencializar seu papel de formadora de cidadania. Mais do que isto, como defendeu Paulo Freire em diversos escritos, precisamos de uma escola que seja tão formadora quanto informadora. Se decidirmos por um único caminho, perderemos um dos últimos espaços institucionalizados de batalha contra as hegemonias do capital.

Ao nos localizarmos na interconexão entre a Mídia e o Cotidiano (ASSIS; FARBIARZ, 2018a; ASSIS; FARBIARZ, 2018b), compreendemos a aplicação das ideias freireanas na proposição de um diálogo pedagógico que vise construir outra possibilidade de interpretação da realidade de maneira menos submissa e mais propositiva, garantindo uma disputa efetiva pelos lugares privilegiados na sociedade contemporânea para sua suplantação.

Por conta disso, ao nos apropriarmos de instrumentos hegemônicos de poder, salientamos outro prisma interpretativo, que colabora com o trabalho Souza e Santo (2018) na busca dos benefícios dos usos tecnológicos. O educador e o educando precisam, em nosso direcionamento, reconhecer o rompimento com a narração de conteúdos para, de fato, aplicar a “Educação Crítica para as Mídias” e poderem propiciar uma prática libertadora e engajada na potencialidade da palavra/prática.

Assim, que se abram as portas da escola para as novelas, telejornais, celulares, televisões, Internet, *Netflix*, *WhatsApp* e qualquer outro gênero textual ou Mídias que, com a formação do educador, possibilitem a liberdade de escolha, de comunicação e de reinterpretação entre os membros da comunidade escolar. Por isto, que se formem educadores que estejam prontos a utilizar estas produções como recursos pedagógicos e, também, as utilizem como exemplificações das disputas hegemônicas



aliando a reflexão-criatividade-Internet para engajar/mobilizar os educandos. Somente assim construiremos uma educação que vise à liberdade e à transformação radical da sociedade em que as mudanças sejam de fato transformadoras e não meros aparelhos que estabelecem o ciclo das mudanças ordinárias.

Referências

APARICI, R. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. *In*: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 29-44.

ASSIS, L. M. B. **Mídias digitais, práticas docentes e cotidianos escolares**: discussão do paradigma da escola do século XXI a partir da Educação Crítica para as Mídias. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2019. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

ASSIS, L. M. B.; FARBIARZ, A. Observações cotidianas de um professor entre a Comunicação e a Educação: reflexões epistemológicas. *In*: Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Educação e Democracia – aprender ensinar para um mundo plural e igualitário, 9, Rio de Janeiro, 2017, **Anais [...]**, Rio de Janeiro, 2017. p.1-14.

ASSIS, L. M. B.; FARBIARZ, A. Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 21-33, ago./dez., 2018a.

ASSIS, L. M. B.; FARBIARZ, A. A Educação Crítica para as Mídias: uma proposta síntese para a área de interface. **Esferas**, v. 8, n. 13, 2018b, p. 1-12.

ASSIS, L. M. B.; FARBIARZ, A. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 11, n. 32, maio/ago., 2020. p. 688-710.

BANNELL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes: Editora PUC, 2016.

BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. (org.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi/Associação Leitura do Brasil, 1999.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.



- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018.
- CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COSCARELLI, C. V. Apresentação: abrindo a conversa. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 11-14.
- CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, J. L. Inovação e ensino: educação, tecnologias e mediação pedagógica. *In*: NAGAMINI, E. **Série Comunicação e Educação: práticas educativas e interatividade em comunicação e educação**. Ilhéus, BA: Editus, v. 3, 2016. p. 337-352.
- DIVARDIN, D. O audiovisual na educação brasileira: do cinema educativo às mídias digitais. *In*: NAGAMINI, E. **Série Comunicação e Educação: processos educativos na interface Comunicação e Educação**. Ilhéus, BA: Editus, v. 2, 2016. p. 211-225.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. São Paulo: EdUnicamp, 2020.
- KAPLUN, M. Processos educativos e canais de comunicação. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 175-188.
- KAPLUN, M. Uma pedagogia da comunicação. *In*: APARICI, R. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- MARTINS, J. D. S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Contexto, 2010.



MORAES, D. Imaginário social, hegemonia cultural e comunicação. *In*: MORAES, D. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009. p. 29-56.

MORAES, D. Gramsci e as mutações do visível: comunicação e hegemonia no tempo presente. *In*: MORAES, D. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 77-112.

NIC.BR/CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2020**. São Paulo: CETIC, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2019/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PINTO, U. A. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. *In*: PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (org.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 15-50.

ROPPEL, S. M.; MENDES, A. A. P. A mediação digital mediada por dispositivos móveis digitais na formação de professores. *In*: MENDES, A. A. P.; MACHADO, D. P.; MOCELIN, M. R. **Cotidiano escolar**: tecnologias educacionais, formação de professores e trabalho docente. Curitiba: Appris, 2017. p. 25-34.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, jun./set. p. 743-760, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2018.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2015.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

STYRON, W. C. **A escolha de Sofia**. São Paulo: Geração Editorial, 2010.

WILLIAMS, R. A tecnologia e a sociedade. *In*: WILLIAMS, R. **Televisão**: tecnologia e forma cultural. São Paulo/Belo Horizonte: Boitempo/PUC Minas, 2016. p. 23-42.

ZACHARIAS, V. R. D. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-30.