

A EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA AS MÍDIAS: UMA PROPOSTA SÍNTESE PARA A ÁREA DE INTERFACE

Critical education for media: a summary proposal for the interface area

Educación crítica para medios: una propuesta resumida para el área de interfaz

Leandro Marlon Barbosa Assis Correio

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC/UFF), Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: leandro88marlon@gmail.com

Alexandre Farbiarz Correio

Doutor em Design pela PUC-Rio e Professor do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

Resumo

O artigo busca sistematizar os estudos sobre a educação midiática no Brasil na perspectiva da Educação Crítica para as Mídias. O fio condutor é a reflexão sobre a naturalização do uso das mídias digitais no cotidiano escolar e sobre as disputas hegemônicas decorrentes da mediatização.

Palavras-chave: Educação Crítica para as Mídias. Práticas Educativas. Cotidiano escolar. Mediatização. Hegemonia.

Abstract

The article tries to systematize the studies about a media education in Brazil from a perspective of Critical Education for the Media. The guiding thread is an analysis on the naturalization of the use of digital sources in the school routine and on the hegemonic disputes of mediatization.

Keywords: Critical Education for Media. Educative practices. School everyday life. Mediatization. Hegemony.

Resumen

El artículo busca sistematizar los estudios sobre una educación mediática en Brasil desde una perspectiva de la Educación Crítica para los Medios. El hilo conductor es un análisis sobre la naturalización del uso de las fuentes digitales en el cotidiano escolar y sobre las disputas hegemónicas de la mediatización.

Palabras clave: Educación Crítica para los Medios. Prácticas Educativas. Cotidiano escolar. Mediatización. Hegemonía.

Introdução: as luzes atraentes que distraem a escola

Como apresentado por Assis e Farbiarz (2019), percebemos o quanto o mundo contemporâneo é dominado pelo fluxo constante de informações e pela evolução tecnológica (SODRÉ, 2012) na mesma medida em que ocorrem disputas hegemônicas (MORAES, 2009; Id., 2010) que penetram no cotidiano escolar. Assim, avaliando as potencialidades dos usos nas práticas docentes, compreendemos que nossos dias são marcados pelo acesso irrestrito e fidelizado às novas tecnologias, ficando um campo aberto ao debate acadêmico sobre como resistir/combater/propor dentro das escolas – especialmente as públicas – no que tange à sua utilização. Mais: refletir sobre o papel do educador nesse cenário. Assim, neste artigo, buscaremos compreender as possibilidades de uma Educação vinculada às mídias digitais, no cotidiano escolar, para uma formação crítica e, ainda, avaliaremos como as práticas que se preocupam com a reflexão crítica, a partir de seu uso, se inserem na realidade escolar. Desse modo, acreditamos ter os elementos necessários para empreender as análises propostas por Guilherme Orozco-Gómez (2011, p. 159) sobre as escolas: “[...] transformar a escola vai além da incorporação das novas tecnologias, exige a desnaturalização da lógica do mercado que orienta seu uso e desenvolvimento”.

A perda do simbolismo de um ideal de escola pública ocorre por conta de seu ambiente ter se fechado sobre si mesmo e por procurar ditar modos de ensino, vida, comportamento e prática social que não condizem/refletem/transformam com o cotidiano que a cerca. O recrudescimento do papel escolar acaba por recair sobre os educadores – já fragilizados por conta da precarização da profissão – por não conseguirem

propor um processo de se potencializar a reflexão junto aos educandos, a partir da utilização das mídias, sobre as condições advindas do sistema econômico vigente – já exemplificado em Saviani (2013; 2016) e Motta (2008).

A comunicação de massa, neste contexto, instaura-se em todos os setores da vida social, especialmente a partir de meados do século XX, com o advento da televisão e, posteriormente, da Internet. Em uma mão, os veículos midiáticos ganharam força e, desde então, produzem e transmitem um grande número de informações sobre os mais variados assuntos. Noutra mão, esse mesmo avanço tecnológico permitiu uma nova forma de ação social (CASTELLS, 2013) que pode ser utilizada na/pela Educação. Nesse sentido, a chave para a transformação da realidade está em compreendê-la, especialmente a partir da escola, como possuidora de um papel fundamental de intervenção na vida cotidiana. Papel esse que, como afirmou Paulo Freire (2011), reside na construção de uma leitura crítica de mundo¹, ponto chave neste artigo.

1. Os caminhos para a interface a partir dos cotidianos escolares

Ao partirmos de Martins (2016), compreendemos que o cotidiano escolar sofre interferências de inúmeros setores e instituições privadas, especialmente da mídia. A cotidianidade, então, estaria pautada pelo que Carvalho e Netto (2007, p. 24) chamam de uma “[...] superficialidade fluída, ativa e receptiva que mobília sua atenção [do homem]. Joga nela todas as suas forças, mas não toda a sua força”. Portanto, cabe aos educadores, em suas

¹ A construção do conceito/prática da Leitura Crítica do Mundo pelos educadores perpassa praticamente todas as obras de Paulo Freire, podendo ser exemplificada pela certeza de que “[...] como educadores, temos de saber o que fazer para minimizar esse poder exacerbado nas mãos de um grupo antipopular, para aumentar a capacidade crítica das grandes massas populares, sobre quem recai o peso dos comunicados” (FREIRE, 2011a, p. 33). A mesma proposição pode ser encontrada no pensamento de Maria Inês Ghilardi e Valdir Heitor Barzotto (1999) quando propõem a Educação como mecanismo mais poderoso da sociedade, desde que se consiga aplicar a leitura crítica do mundo nas salas de aula através do uso dos meios de comunicação.

práticas, procurar os caminhos de se desprender da passividade através da “[...] intensidade de uma grande paixão, um grande amor, o trabalho livre e prazeroso, [com] uma intensa motivação do homem pelo humano genérico²” (Ibid., p. 27).

Ao ressaltar esses pontos, constatamos, a partir da pesquisa de mestrado da qual saem estas reflexões, o afastamento dos jovens do espaço de produção do conhecimento institucionalizado e o movimento de se silenciar essas mesmas vozes dentro das salas de aula por parte dos educadores – em uma aproximação à educação bancária pensada por Freire. Neste sentido, os educandos não têm como se reconhecer como potenciais produtores do saber e, menos ainda, reconhecerem na escola e nos educadores aqueles que poderiam auxiliar em sua produção de conhecimento e tomada de consciência nesse mundo “fluído” (BAUMAN, 2001) e com novas relações de saber/ensinar/viver (BANNELL et al., 2016). Logo, as condições econômicas, de acesso e de permanência, compõem um cenário maior de falta de inclusão dos educandos no que deveria ser a comunidade escolar: um ambiente democrático com o exercício pleno de sua cidadania e respeito pelas diferenças – conforme se debate nas obras de Ismar Soares (2000; 2014) e Mario Kaplún (2011; 2014), por exemplo.

Tradicionalmente, a escola é o espaço estabelecido para que ocorra a educação formal (MELO; TOSTA, 2008). Contudo, as transformações sociais, com o apogeu da contemporaneidade e com o desenvolvimento tecnológico, colocaram em xeque o papel desta mesma escola como detentora dos saberes do mundo. Nesse sentido, a Educação deve se perceber como parte do mundo que a rodeia e gerar um sentimento de pertencimento nos agentes educacionais através da Comunicação, aqui entendida como mola mestra para o aumento da participação de todos os envolvidos no ambiente escolar e não como mera utilização de tecnologias pelo magistério.

A partir da compreensão sobre a interface da Comunicação com a Educação nos cotidianos, procuramos, então, problematizar o uso das mídias digitais enquanto sinônimo de empoderamento dos atores sociais ao considerar, por exemplo, o controle/vigilância que se opera na vida cotidiana a partir do uso das mídias. Assim, acreditamos que a compreensão das estruturas de poder vigentes na inserção tecnológica nas escolas possibilitaria uma Educação menos instrumental e mais crítica, pois a rede de saberes à qual os educandos têm acesso para além dos muros da escola precisa ser considerada e debatida dentro das salas de aula para evitar, por exemplo, a propagação de informações falsas – compreendidas atualmente sob a denominação de fake news.

Apropriando-nos desta interpretação, segundo Sodré (2012), a mídia gera uma nova qualificação da vida que tem costume, conduta e cognição que fetichizam a realidade e tornam tudo parte do mercado. Ao introduzir sua compreensão, Sodré coloca que a passagem da comunicação centralizada, vertical e unidirecional para uma pautada pela interatividade e multimodalidade é característica possível pela aceleração da expansão do capital no processo da globalização. Deste modo, o ato de produzir da sociedade seria sintetizado como uma “imposição ao corpo humano de um modelo maquinico de duração e eficiência” (CRARY, 2014, p. 2). Assim, ao cruzarmos o pensamento de Sodré (2012) e Crary (2014) com as interpretações de Bauman (2001), podemos perceber a metáfora do camping, pelo não envolvimento dos atores sociais nos problemas reais da sociedade e, dessa forma, a diferenciação entre os modelos de cidadania explicados por Bauman enquanto sua busca prioritária: a autonomia de jure, compreendida como a vinculação do autônomo como sendo a busca pela aquisição, elaboração ou veiculação de identidades; e a autonomia de facto, sintetizada

² O humano genérico é, segundo as correntes marxistas, aquela condição que atende aos valores essenciais do homem, categorizados como: o trabalho, a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Portanto, ele é quem pertence à humanidade e só é possível realiza-lo através do processo histórico. Assim, o capitalismo e o Estado capitalista acabam por limitar esse desenvolvimento/busca por o colocar como indivíduo. Compreendo, desse modo, essa individualização como um dos componentes da passividade proposta por Carvalho e Netto (2007): a transformação do cidadão em usuário.

na ideia que defendemos ao longo desse trabalho que é a de intervenção na vida política cotidiana.

Em uma mão, Sodré (2012) sugere o abandono da ideia metafórica da rede, visto que o ponto chave na contemporaneidade reside na aceleração dos processos – que se manifestaria na liquidez de Bauman (2001) reforçando a existência dos indivíduos. Portanto, Sodré diferencia a comunicação enquanto vinculação social (coletiva) da compreensão que temos hoje em dia de um processo circulatório de produtos informacionais integrado ao plano sistêmico da estrutura do poder. Em outra perspectiva, Castells (2012) considera as redes como um ponto de atuação dos movimentos sociais por compreender que o papel dela é fundamental nas transformações da sociedade.

[Essa] compreensão [...] tem sido obscurecida por um debate sem sentido [...] ao negar que as tecnologias estejam na raiz dos movimentos sociais. Isso é óbvio. Nem a internet nem qualquer outra tecnologia, nesse sentido, pode ser fonte de causação social. Os movimentos sociais surgem na contradição e dos conflitos de sociedades específicas, e expressam as revoltas e os projetos das pessoas resultantes de sua experiência multidimensional. (CASTELLS, 2013, p. 4) [grifo do autor]

2. Pensando a/na interface entre a Comunicação e a Educação

Desbravando esta seara sobre vinculações e redes, Ismar Soares (2011) argumenta que os macrocampos da Educação e da Comunicação já se relacionam e estabelece a importância do pensamento latino na construção de uma área realmente ativa e integrada. Ou seja, não deixando de

reconhecermos a importância das análises e trabalhos de Buckingham (2005), Frau-Meigs (2006) e Fedorov (2008), apoiamo-nos em textos da vertente latino-americana pela base freiriana de nossos estudos. Nosso texto, também, não se deixa enveredar pela disputa de nomenclaturas para a interface e, menos ainda, pela exclusão das propostas que não se incluem em uma ou outra. Nosso trabalho, portanto, se apropria de elementos da Educomunicação (SOARES, 2014; CITELLI, 2011), da Mídia-Educação/Media Education (FRAU-MEIGS, 2006; FRAU-MEIGS, TORRENT, 2009), da Media Literacy (BUCKINGHAM, 2005), da Media and Information Literacy (GRIZZLY; CALVO, 2013) e das Competências Midiáticas (FERRÉS, 2007).

As ações que buscam uma inserção dos educandos na Educação podem ser postas sob a luz do pensamento de Daniel Prieto Castillo (2014, p. 49), quando o pensador argentino afirma que “[...] um intelectual que se preze não só recorre a outras vozes para fazer pedagogia, mas também desenvolve a sua, produz uma obra e a propõe para promover e acompanhar aprendizagens”. Ou seja, a concepção de práxis proposta no pensamento freiriano encontra ressonância no pensamento de Castillo e, também, nas afirmações de Melo e Tosta (2008) sobre Kaplún (2011). Entretanto, o próprio Kaplún argumenta que existe um problema no cotidiano escolar e que este reside na massificação do ensino, ou seja, teria restado menos espaço para a comunicação e a troca de saberes entre os educandos. “Mas não só menos espaço: também menos interesse e menos vontade para propiciá-lo, menos consciência do alcance do diálogo, como componente necessário da ação educativa” (Ibid., p. 178). Nesse sentido, Roberto Aparici (2014) completa o entendimento da proposição de Kaplún (2011) ao sintetizar que a experiência de vida dos educandos é ignorada na proposição dos conteúdos e na elaboração dos ambientes escolares³. O problema de nosso tempo, talvez, seja que,

³ Sobre a relação entre vida dos estudantes e elaboração de ambientes escolares plenos, recomendamos a leitura FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 2014; FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz & Terra, 2015; FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo, 2011; FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

[...] hoje os padrões e configurações não são mais “dados”, e menos ainda “autoevidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. (BAUMAN, 2001, p. 15)

Castillo (2014) afirma, em tom otimista, que o desenvolvimento tecnológico permite o rompimento com o discurso dominante por existir uma rede conectada de saberes que se acessa a todo o momento para se conhecer uma infinidade de informações. Para o pensador, em certa aproximação à Castells (2013), “[...] as redes de aprendizagem põem em jogo todos esses elementos: participação, colaboração, ativismo cidadão, criação coletiva e alianças voluntárias” (CASTILLO, 2014, p. 55). Contudo, em um ponto de inflexão, Aparici (2014) – em consonância ao já apresentado por Sodré (2012) – sinaliza que a tecnologia por si só não significa uma mudança, pois “[...] muitas das experiências educativas e comunicativas que recorrem às tecnologias digitais não deixam de ser gutenberguianas por usarem a web, já que continuam repetindo os mesmos modelos análogos do século passado” (APARICI, 2014., p. 35). Portanto, perceber a necessidade de um trabalho entre educadores e educandos em uma perspectiva dialógica é a chave para a transformação educacional e isto não requer, de forma absoluta, o uso das tecnologias. Como argumenta Freire (2015, p. 72), “[...] o diálogo crítico e libertador [...] tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por libertação. [...] O que pode e deve variar, em função das condições históricas, [...] é o conteúdo do diálogo”. Neste sentido, Kaplún (2014, p. 69-70) afirma que,

Mais que repetindo o que os outros disseram, o ser humano aprende construindo, elaborando pessoalmente [...] [e] a educação não pode ser reduzida a uma simples transmissão, recepção de informações. [...] Aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente. [...] Educar-se é envolver-se e participar de uma rede de múltiplas interações comunicativas.

E, por participação, podemos considerar a solidariedade das experiências escolares contidas no pensamento de Freire (1967) através da coletividade. Neste caminho, Freire considera que a Educação tem papel fundamental para a transformação social em que se busque alcançar as experiências democráticas – que se acrescenta pela perspectiva da necessidade de uma relação dialética com o cotidiano, este, compreendido por Freire (2015b), como sendo a realidade real e concreta que possibilite o desenvolvimento dos sujeitos. Ou seja, “[...] os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente.” (Ibid., p. II).

O cotidiano midiaticizado precisa ser posto dentro das escolas de maneira reflexiva. A proposta feita pode ser sistematizada através do entendimento de Heller (2016) de que não existe uma objetividade natural que condicione o homem, mas uma social. Para a autora, a objetividade social contribui para a essência humana na participação da atuação coletiva. Desse modo, seu pensamento é baseado no sentido marxista de que a coletividade é composta pelos valores do humano – trabalho, sociabilidade, universalidade, consciência e liberdade. Em suma, o humano está posto na superficialidade do que é a vida cotidiana de modo que, somente com a reflexão, poderia ser aprofundada ou suspensa. Isso fica evidente ao analisarmos, segundo a visão de Kosik (1976), que a sociedade não é a simples soma de indivíduos e que, retornando à Heller (2016), a suspensão do cotidiano é o motor das transformações sociais. Tal interpretação reside na síntese proposta por José de Souza Martins (2010), ao afirmar que o homem comum – encarnado em nosso objeto de pesquisa como sendo o educador – é um herói imerso que descobre a eficiência da política e as repetições do senso comum como a base das descontinuidades a serem percebidas no cotidiano, residindo aqui a sua importância na relação do aprender-ensinar com o educando. Por conta disso, o uso do diálogo propicia o fortalecimento de redes educativas que garantiram à escola o papel ativo na complexa sociedade em que vivemos. As redes, estabelecidas internamente, possibilitam, também, a exteriorização de saberes que os educandos possuem e vão desenvolver ao longo de sua experiência em contato com diversos agentes sociais, com a troca de conhecimento e a construção de sua identidade cidadã para, a partir da primeira experiência com essa Educação, desnaturalizar o mundo posto como

normal. Evidentemente, as redes virtuais poderiam deixar de ser criticadas por Sodré (2012) e ter um uso mais político do que propõe Castells (2012).

Praticar a interface, desse modo, requer utilizar mídias digitais para o exercício da crítica e da reflexão, especialmente sobre as disputas hegemônicas. Mais: precisa-se explicitar o funcionamento dessas batalhas para decodificar seus discursos e, assim, garantir o pleno exercício da leitura crítica por parte de todos os envolvidos no processo iniciado no cotidiano escolar. Para isso, “[...] precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização” (FREIRE, 2015b, p. 74).

3. Educar em tempos hipervelozes: qual o sentido da interface?

A escola, ao desenharmos um pensamento a partir do exposto nos tópicos anteriores, é, ainda, uma estrutura moderna e conceitualmente iluminista na hierarquia que a blinda e a afasta da sociedade – vide legislações que proíbem o uso de celulares no espaço escolar. Assim, os conflitos – que já aconteciam antes do desenvolvimento tecnológico – estão mais evidentes e instáveis, também pela aceleração do fluxo de informações de nossa época – e requerem novas formas de atuação dos educadores. Contudo, este cenário é passível de mudanças e os cotidianos escolares, a partir das práticas docentes, permitem redesenhar o papel da escola na contemporaneidade. Ao considerarmos, assim, as práticas e cotidianos observados na pesquisa, salientamos que é possível romper com este projeto educacional posto, mesmo sabendo que isto requer uma constante disputa pelos discursos dentro da escola.

A compreensão – do fluxo acelerado de informações – reside no que Lipovétsky (apud. CHARLES, 2004) chama de “hipermodernidade”. Segundo o autor, a sociedade está presa em um paradoxo de dualidades que

nos deixam sem autonomia para nossas decisões⁴ por sofrermos o impacto dos meios de comunicação massivos, da globalização e das diferentes posições dos sujeitos. Essa construção de descontinuidades/rupturas em larga escala acaba por tirar a plenitude do humano – pois a ambiguidade se torna a marca dessa época contemporânea. O conhecimento a ser transmitido nas escolas, portanto, precisaria ser pensado e refletido por todos os envolvidos na comunidade escolar. Retornando à análise de Heller (2016), é imperativo que nos suspendamos deste cotidiano para que a reflexão crítica possa ocorrer. Ou seja: ao refletirmos na proposição do que é a Comunicação, conforme pensada por Freire (2011), percebemos que é o meio pelo qual a humanidade chega à concretude de sua realidade histórica. O comunicar-se, portanto, é uma busca permanente e constante de invenção e reinvenção de ensino-aprendizagem (Ibid., p. 25) na construção do humano em nós.

Ao nos fincarmos nessa forma de atuar na interface, causa muito estranhamento à nossa interpretação a existência de pesquisadores que relacionem essa prática ao simples uso ou aperfeiçoamento tecnológico por parte dos educadores. Nas palavras de Soares (2014, p. 22), “[...] o indivíduo é inteligente porque ele faz. As tecnologias, como subprodutos da técnica, ganham, assim, nova dimensão, representando a evolução ou o retrocesso do modo de o ser humano estar no mundo”. Assim, a ação possível dos agentes envolvidos no processo reside na participação efetiva e ativa no ensino-aprendizado. Participação essa que, por base, precisa estar nivelada a partir do conhecimento já obtido pelos educandos. Logo, ao considerarmos nossas habilidades de leitura, precisamos considerar que ela,

[...] não [deve ser] uma leitura passiva e conformada pelos mecanismos que a disponibilizam, mas uma leitura que desvenda, na desconstrução dos mecanismos que a conformam, as infinitas possibilidades de conhecer e apreender o conhecimento guardado. (Ibid., 2000, p. 57)

⁴ A proposta de Lipovétsky reside no que ele chama de hipermodernidade pautada pelo consumo, o que acaba por criar um individualismo acrítico e relativista.

Dessa forma, existe o entendimento da relação horizontal de comunicação/educação proposta por Freire e não um imperativo transformador propiciado pelo uso tecnológico para a reflexão. Neste sentido, compreendendo uma visão crítica, as mídias digitais são ressaltadas, em nossa compreensão, como “dispositivos técnicos de comunicação e produção de sentidos” (BELLONI, 2018, p. 449) que utilizam “[...] como meio, um computador ou equipamento digital para criar, explorar, finalizar ou dar continuidade a um projeto que tem como suporte a internet, em comunicação on-line ou off-line” (ALBURQUEQUE; BRITO, 2018, p. 452). Assim, elas precisam ser inseridas para modificar o cotidiano hegemônico que tende a gerar reproduções das práticas e, por conseguinte, permitir uma reflexão sobre os modos de fazer para, por fim, encontrar a essência do ato educativo freiriano.

Após o exposto, percebemos que, como argumenta Ismar Soares (2011), a interface necessita de um espaço dialógico, participativo e com gestão compartilhada das mídias digitais e práticas para funcionar. Mais: necessita trazer o “ecossistema comunicativo” para a escola. Conforme o proposto por Martín-Barbero (2011, p. 126), tal ecossistema deve ser entendido como sendo “[...] disperso e fragmentado e [...] circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito [o saber] e longe das figuras sociais que antes o administravam”. A “nova economia cognitiva”, citada por Ismar Soares (2014), deve, portanto, ser compreendida em uma relação com as mídias digitais sem, contudo, estar subordinada a ela. Desse modo, “[...] é deste encontro de sujeitos à busca de significação do significado [...] que os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado” (CITELLI, 2011, p. 64).

Propondo um pensamento sobre a interface que permeia nossas interpretações, somos apresentados a “[...] 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 adentrar na análise de práticas, busca-se 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).

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 educandos e os ouvir para potencializar leituras e o desenvolvimento da capacidade de pesquisa. O educador deve ser, em suma, um agente de transformação social (HELLER, 2016).

Educação Crítica para as Mídias: uma proposta em construção

Retomando o exposto, as transformações sociais e o desenvolvimento tecnológico, portanto, coloca-se em xeque, atualmente, o papel da escola como detentora dos saberes do mundo. Compreender as redes virtuais como neutras ou sem levar em conta as estruturas de poder, pode ser entendido como um uso otimista das tecnologias. Pierre Lèvy (1998), nesta linha argumentativa, defende que a prosperidade depende da capacidade de navegar em um “espaço do saber”. Assim, direcionando para uma interpretação mais crítica, tal compreensão ignora aspectos do poder e das estruturas sociais das tecnologias e seus usos. Pois,

[...] habitamos um mundo onde a ideia de experiência compartilhada atrofiou onde as gratificações ou recompensas prometidas pelas opções tecnológicas mais recentes, por sua vez, jamais serão alcançadas. Apesar das declarações onípticas da compatibilidade, ou mesmo harmonia, entre o tempo humano e as temporalidades dos sistemas em rede, disjunções, fraturas e desequilíbrio contínuo compõem a experiência real dessas relações. (CRARY, 2014, p. 16)

Percebemos, ao observamos o contexto atual de inserção e desenvolvimento tecnológico, uma tensão sobre o que Lèvy (1998) aponta como possível na sua fundamentação do espaço de saber. Para Lèvy, seria

possível superar a sociedade do espetáculo para abordar outra era na qual, múltiplas possibilidades, se apresentariam aos usuários. Porém, destacamos a crítica a essa compreensão pelo fato de que,

[...] a ideia de que estamos em meio a uma fase de transição, passando de uma ‘era’ a outra, e apenas no começo da nova, é frequentemente repetida. Isso pressupõe um interlúdio incerto de adaptações sociais e subjetivas que podem se estender por uma ou duas gerações, antes que uma nova era de relativa estabilidade se firme. Uma das consequências de representar a contemporaneidade global como uma nova era tecnológica é a aparente inevitabilidade histórica atribuída a mudanças econômicas de larga escala e a microfenômenos da vida cotidiana. (CRARY, 2014, p. 18)

Tal inevitabilidade, apontada por Crary, encontra similaridades com o pensamento de Keen (2012, p. 59), no que concerne ao fato de que “[...] a rede está criando mais conformismo social e mais comportamento de rebanho”. Neste cenário, “[...] a rede digital de hoje está transformando a amizade em mercadoria, para que ela se torne, literalmente, a moeda da nova economia social” (Ibid., p. 71). Essa compreensão crítica destoa do que Jenkins, Ford e Green (2014) apontam, por exemplo, sobre a cultura participativa. Segundo argumentação de Christian Fuchs (2014, p. 52-53), interpretando as considerações dos autores,

[...] a cultura participativa é um termo que frequentemente é usado para designar o envolvimento de usuários, público, consumidores e fãs na criação de cultura e conteúdo. [...] O modelo de cultura participativa muitas vezes se opõe ao modelo de

mídia de massa e de transmissão típico de jornais, rádio e televisão, onde há um remetente e muitos destinatários. Alguns estudiosos argumentam que a cultura e a sociedade se tornam mais democráticas porque os usuários e o público são capazes de produzir a cultura e não apenas ouvir ou assistir sem criar e criar cultura de maneira ativa⁵. [Tradução do autor]

Assim, ainda segundo Fuchs, pensar a participação, como propõem os autores, é ignorar aspectos de uma democracia participativa, pois “[...] ignora perguntas sobre as propriedades de plataformas/empresas, tomada de decisão coletiva, lucro, classe e distribuição de material benefício”⁶ (Ibid., p. 55) [Tradução do autor].

Noutras palavras, a crítica feita por Fuchs ao trabalho de Jenkins, Ford e Green (2014) pode ser sintetizada pela compreensão de que “[...] a forma que a inovação assume no capitalismo é a simulação contínua do novo, enquanto as relações de poder e de controle existentes permanecem, na prática as mesmas” (CRARY, 2014, p. 20). Tal análise consiste no fato de que existe uma estreita ligação entre o desenvolvimento das tecnologias com a história do capitalismo (FUCHS, 2014, p. 10) – mencionadas também na argumentação de Sodré (2012).

Neste contexto, o uso da dialética, pautada aqui pelos textos de Heller (2016) e Kosik (1976), permite compreender as condições humanas e o como fazer/criar um mundo consciente de suas possibilidades. Assim, é possível perceber as contradições entre as partes da rede que possuem suas qualidades e, ainda, lidar e desmascarar os interesses e ideias favoráveis à exploração. Em linhas gerais, a mídia exerce um poder que é resultante da dinâmica das estruturas sociais existentes na sociedade. Pensar a tecnologia como um agente da transformação em si mesmo ignora a dinâmica de poder existente na sociedade e, ainda, diminui as pretensões políticas do uso de dados

⁵ “participatory culture is a term is often used for designating the involvement of users, audiences, consumers and fans in the creation of culture and content. [...] The participatory culture model is often opposed to the mass media and broadcasting model typical of newspapers, radio and television, where there is one sender and many recipients. Some scholars argue that culture and society become more democratic because users and audiences are enabled to produce culture themselves and to not just listen or watch without actively making and creating culture” [Texto original].

⁶ “it ignores questions about the ownerships of platforms/companies, collective decision-making, profit, class and the distribution of material benefits” [Texto original].

decorrentes dela, no sentido das mídias digitais. Portanto, “tecnologia, por si, não é uma revolução”⁷ (FUCHS, 2014, p. 102) [Tradução do autor], já que precisaríamos compreender como usar ou como funcionam as suas dinâmicas (GITELMAN, 2006, p. 8) e, diante disso, a “Educação Crítica para as Mídias” (ECM) surgiria como possibilidade de reflexão crítica neste sistema.

Dessa forma, a ECM, parte do pensamento de Kellner e Share (2008), quando propõem uma educação para a leitura crítica da mídia, aproximando-se de nosso pensamento freiriano. Kellner e Share defendem a

[...] alfabetização crítica da mídia, que vise a ampliar a noção de alfabetização, incluindo uma ampla variedade de formas de cultura midiática, informações e tecnologias da comunicação e novos meios de comunicação, além de aprofundar o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre os meios de comunicação e as audiências; a informação e o poder. (Ibid., p. 687)

Em síntese, conforme Paula Thurler (2018, p. 26) sinaliza em suas interpretações sobre a interface, “[...] mais do que tentar definir políticas ou tentar encaixar ações em determinado conceito, o que buscaremos discutir aqui é o olhar para o processo comunicacional” sendo realista sem perder a esperança (MORAN, 2012, p. 14). Desse modo, o contexto da escola no século XXI, portanto, precisa compreender o educando como agente do conhecimento e, por isso, proponente de temas ou ações na sala de aula, como nós analisamos em diversos textos de Freire. Com isso, como pondera Ismar Soares (2011, p. 17),

[...] defendemos a tese segundo a qual uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos de informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por

parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação.

Nossas observações se aproximam, portanto, ao que Soares (2014, p. 17) aponta ao afirmar que “não existe, como muitos manuais fazem supor, um modelo único de se promover a Educação Midiática”. Assim sendo, pautamo-nos pelos debates apresentados e nos afastamos das práticas preocupadas com o uso naturalizado de meios didático-pedagógicos na discussão sobre a mídia sem uma reflexão crítica. De tal modo, a partir de nosso local de interconexão entre a Mídia e o Cotidiano, compreendemos a aplicação das ideias freirianas 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 de produção na sociedade contemporânea, associando, assim a potência contida em Castells (2013) ao pensamento crítico de Sodré (2012).

As mídias digitais, portanto, contribuem para esta percepção e produção por estabelecerem outro produto midiático, produzido dialógica e coletivamente. Nossa abordagem, portanto, buscou sistematizar os estudos sobre a educação midiática e reunir as discussões acadêmicas, tidas como divergentes ou antagônicas, como meio de contemplar a nossa interpretação sobre a leitura crítica da mídia a partir da reflexão da interface entre a Comunicação e a Educação. Assim, a formação garante a nós, educadores, a atuação efetiva no projeto freiriano de ser um educador-educando onde a ECM permite a construção de uma educação que vise à liberdade e à transformação da sociedade midiaticizada, ressaltando, contemporaneamente, o que Freire propunha em seus textos.

⁷ “technology is, in itself, not a revolution” [Texto original].

Referências

ALBURQUEQUE, Gabriel Arcanjo Santos de; BRITO, Glaucia da Silva. Mídias digitais. (2018). In: MILL, Daniel (Org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus.

APARICI, Roberto. (2014). Introdução: a educomunicação para além do 2.º. In: APARICI, Roberto. Educomunicação para além do 2.º. São Paulo: Paulinas, p. 29-44.

ASSIS, L.; FARBIARZ, A. (2019). Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios. Comunicação & Educação, 23(2). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144406>>.

BANNELL, R. I. et al. (2016). Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/Editora PUC.

BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (Orgs.). (1999). Mídia, educação e leitura. São Paulo: Anhembi Morumbi/Associação Leitura do Brasil.

BAUMAN, Zygmunt. (2001). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BELLONI, Maria Luiza. (2018). Mídia-educação. In: MILL, Daniel (Org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas: Papirus.

BUCKINGHAM, David. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom. Londres: Ofcom, 2005.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo (2005). Cotidiano: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez.

CASTELLS, Manuel. (2012). Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CASTILLO, Daniel Prieto. (2014). Construir nossa palavra de educadores. In: APARICI, Roberto. Educomunicação para além do 2.º. São Paulo: Paulinas, p. 45-58.

CITELLI, Adilson Odair. (2011) Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, p. 59-76.

CHARLES, S. (2004). O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G. Os tempos hipermodernos. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, p. 11-48.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 29 setembro 2018, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

CRARY, Jonathan. (2014). 24/7: capitalismo tardio e os fins do sono. Rio de Janeiro: Cosac Naify.

FEDOROV, Alexander. (2008). Media Education Around the World: Brief History. In: Acta Didactica Napocensia, v. 1, n. 2. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=2624234>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

FERRÉS J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Comunicar, n. 29; p. 100-107.

FRAU-MEIGS, Divina. (2006) Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals. Paris: L'express, 2006.

____, Divina; TORRENT, Jordi. (2009). Media Education Policy: Towards a Global Rationale. In: FRAU-MEIGS, Divina; TORRENT, Jordi. Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges. New York: Alliance of Civilizations; Huelva, Grupo Comunicar, p. 15-24.

FREIRE, Paulo. (1967) Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

____. (2011). Extensão ou Comunicação?. São Paulo: Paz & Terra.

____; GUIMARÃES, Sérgio. (2011). Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz & Terra.

____. (2014). Política e educação. São Paulo: Paz & Terra.

____. (2015a). Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz & Terra.

____. (2015b). Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz & Terra.

FUCHS, Christian. (2014). Social Media: a Critical Introduction. Londres: SAGE.

GITELMAN, Lisa. (2006). Always already new: media, history and the data of culture. Massachusetts: MIT Press.

GRIZZLY, Alton; CALVO, Maria Carme Torras. (2013). Media and information literacy: policy and strategy guidelines. França: UNESCO.

HELLER, Agnes. (2016). O cotidiano e a História. São Paulo: Paz & Terra.

JENKINS, Henry. FORD, Sam. GREEN, Joshua. (2014). Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio de mídia propagável. São Paulo: Aleph.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. (2011). In:

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, p. 175-188.

____. Uma pedagogia da comunicação. (2014). In: APARICI, Roberto. Educomunicação para além do 2.º. São Paulo: Paulinas, p. 59-80.

KEEN, Andrew. (2012). Vertigem digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando. Rio de Janeiro: Zahar.

KELLNER, Douglas.; SHARE, Jeff. (2008). Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

KOSIK, Karel. (1976). Dialética do concreto. São Paulo: Paz & Terra.

LEVY, Pierre. (2011). A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2011). Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, p. 121-134.

MARTINS, Erika Moreira. (2016). Todos pela Educação? Como empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. (2008). Mídia & educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

MORAES, Dênis de. (2009). Imaginário social, hegemonia cultural e comunicação. In: MORAES, Dênis de. A Batalha da Mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas.

MORAN, José Manuel. (2012). A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus.

MOTTA, Vânia. (2008). Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. Trabalho, educação e saúde, 6, n.3, 2008. p. 549-572.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. (2011). Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, p. 159-174.

SAVIANI, Demerval. (2013). Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educação e sociedade, Campinas, 34, ju./set. 2013. p. 743-760.

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

SOARES, Ismar de Oliveira. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação, Brasil, v. 19, set./dez., 2000, p. 12-24.

_____. (2011). Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. (2014). Introdução à edição brasileira. In: APARICI, Roberto. Educomunicação para além do 2.º. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7-28.

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