

PRÁTICA DOCENTE E MÍDIAS DIGITAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: O OLHAR DA EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA AS MÍDIAS

Leandro Marlon Barbosa Assis; Alexandre Farbiarz

Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano

Resumo: O artigo apresenta um retrato preliminar das análises sobre a prática docente de educadores de três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro sobre a utilização das mídias digitais no cotidiano escolar a ser analisada na dissertação na qual se insere. A partir da análise de conteúdo de entrevistas obtidas e da observação participante nas escolas, aplica-se a metodologia de estudo de caso para compreender o cotidiano escolar e a possibilidade da inserção da Educação Crítica para os Meios na prática cotidiana dos educadores. Propomos o presente artigo como forma a obter retorno da área da Educação sobre nossas interpretações e análises. Neste sentido, considerando nossa abordagem, focamos nas transformações dos cotidianos escolares diante da midiaticização da sociedade e na estrutura escolar diante de algumas variáveis de resposta obtidas nas entrevistas.

Palavras-chave: Educação Crítica para as Mídias; Cotidiano escolar; Prática docente.

Introdução

Vive-se uma época em que a liberdade é apregoada como uma das maiores conquistas da humanidade. O discurso de ser quem se quer é vendido como uma realidade comum aos sujeitos e, ao fim, luta-se pela defesa deste vazio comum a todos que nos torna indiferentes a tudo e todos. Não nos sentimos pertencentes a grupos, mesmo cercados por pessoas e na vida conectada. No mesmo sentido, o medo nos paralisa e nos impede de agir. Seriam a velocidade e a instantaneidade do tempo contribuintes para o cidadão se tornar superficial e irreflexivo sobre a necessidade de fazer tudo para o ontem? Somado a isto, será que a responsabilidade por todos os problemas e questões que surgem é posta sobre os ombros do sujeito de nosso tempo?

Agora, consideremos todos os dilemas acima e coloquemos como parte do cotidiano da vida nas escolas. Como os profissionais de ensino ou estudantes poderiam lidar com essa imposição cultural sem o devido preparo nas salas de aula? Um novo tempo, fundamentado na aparelhagem eletrônica, coloca-se como a saída para o fracasso da escola enquanto instituição. A prática dos educadores é menosprezada se não utilizam tecnologias e, quase sempre, questiona-se por qual motivo não é uma recorrência seu uso. Vivemos tempos em que a velocidade se torna um deus a ser cultuado em nome do progresso e da aptidão em atender aos chamados do cotidiano. Contudo, a escola precisa ser outro espaço neste contexto.

Em suma, a prática dos educadores deveria se pautar em analisar; propiciar a possibilidade de reflexão; utilizar a produção midiática como trampolim para a compreensão das

desigualdades sociais postas como naturalizadas; e possibilitar a formação cidadã dos educandos e de si próprios como interventores na vida pública¹.

Cabe à escola, segundo nosso olhar, resistir às investidas dos movimentos empresariais que possuem uma retórica modernizadora que oculta interesses diversos. O Movimento Todos pela Base e o Todos pela Educação (TPE), para escolher os campos de batalhas atuais, estão impregnados de empresas financeiras (MARTINS, 2016) e corporações midiáticas que são portadoras de um desejo simples e objetivo: buscar consumidores e mão de obra “qualificada” com o menor custo e menor resistência.

Diante deste cenário, pautando-nos pelos debates realizados, a 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 (1967; 2011), precisamos de uma escola que propicie encontros educativos baseados na troca e construção de saberes com a finalidade de alcançar uma autonomia e consciência política. Se decidirmos pelo viés tecnicista no uso das tecnologias, perderemos um dos últimos espaços institucionalizados de batalha contra as hegemonias do capital. Ou seja, compreende-se que a Educação Crítica para as Mídias garante a possibilidade da héxis educativa (SODRÉ, 2012) frente à ideologia de consumo que se apregoa socialmente. Tal crença, todavia, requer uma formação dos personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, a reformulação do que se pensa sobre Educação. Em suma, precisamos repensar a escola como um espaço em que o sujeito social vá além da concepção utilitarista da tecnologia e se torne um sujeito da ação – utilizando a tecnologia com uma finalidade que não se encerra em si mesma dentro de seus cotidianos.

O problema da pesquisa reside, então, em considerar quais são as mudanças nos costumes e comportamentos, a partir da inserção das tecnologias digitais, no cotidiano escolar, a partir da hipótese de que as escolas contemporâneas não atendem ao paradigma da escola do século XXI (BANNELL et al, 2016; SOARES, 2000), por que não fornecem elementos de cooperação, de interação e de formação para o uso e a leitura crítica das mídias digitais. Assim, buscam-se compreender quais são as mudanças nos costumes e comportamentos no cotidiano escolar, a partir da inserção das mídias digitais, com foco no paradigma da escola do século XXI, em especial no que se refere à formação para a reflexão crítica do aluno. Em especial, temos interesse em entender como o pensamento crítico pode se vincular à prática existente no uso das mídias digitais.

Metodologia

Esta pesquisa tem por objeto o conjunto das práticas docentes de educadores da rede pública estadual do estado do Rio de Janeiro, focalizando os casos da Escola A, localizada na Região Metropolitana, da Escola B e da Escola C, localizadas no Norte Fluminense, práticas essas mediadas por tecnologias mídias digitais que estão postas na sociedade e na reflexão sobre seu uso.

As escolas foram escolhidas como representativas por algumas razões, sendo elas: (1) o não uso evidenciado de tecnologias digitais por educadores na elaboração de suas aulas; (2) minha inserção enquanto docente na rede estadual e no locus de estudo, o que facilita meu acesso aos educadores e permite uma aproximação maior com o cotidiano de observação; (3) o cruzamento das práticas docentes com os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas com as normativas legais sobre o uso de tecnologias digitais nas escolas.

O percurso da pesquisa se orienta pela utilização da metodologia Estudo de Caso que permite explicar os condicionantes dos casos investigados (VENTURA, 2007) e possibilita, ainda, para análises gerais (LAVILLE; DIONNE, 1999; YIN, 2001) sobre a prática docente na rede estadual do Rio de Janeiro, ou seja, classifica-se, quanto aos objetivos, nosso trabalho de pesquisa como um estudo de caso coletivo². Para esse trabalho, utilizamos da técnica da observação participante (PERUZZO, 2003; LAKATOS; MARCONI, 2003) por compreender que a minha colocação enquanto educador na rede estadual dificulta minha inserção enquanto pesquisador no processo dual de tornar o estranho familiar e familiarizar o estranho. Assim, reconhecemos que pode ocorrer a “possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões, etc.” (Ibidem). Para tanto, o mínimo se debateu com os entrevistados sobre meu posicionamento enquanto pesquisador.

Utilizamos, para coleta de dados, dez entrevistas semiestruturadas dos educadores voluntários e de responsáveis pelos setores pedagógicos das três escolas citadas acima para verificarmos a compreensão sobre como tem sido desenvolvida a relação entre docência e as mídias digitais dos entrevistados (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 191) a partir das considerações de Laurence Bardin (1977) sobre Análise de Conteúdo.

Resultados e Discussão

A pesquisa encontra-se na fase da transcrição das entrevistas feitas na Escola B. A Escola A já possui todo seu material de análise

organizado e pronto para teste das categorias de temas da Análise de Conteúdo a ser realizada. Destarte, elencamos como temáticas para agrupamento, a saber: (a) transformações dos cotidianos escolares; (b) utilização de mídias digitais; (c) estrutura escolar; (d) formação profissional para utilização de mídias digitais; (e) escola para o século XXI como sinônimo de inserção de mídias; (f) reflexão crítica na prática docente; e (g) participação da gestão pedagógica na prática docente.

Para elaboração desse texto, algumas siglas serão adotadas, a saber: quando em referência aos entrevistados das diferentes escolas, será adotado o código E para indicar os educadores; o código OP para indicar os(as) Orientadores(as) Pedagógicas – que serão desconsiderados no presente artigo; e a numeração para ocultar o profissional entrevistado. Portanto, podemos ter o código EA1 para indicar um educador da Escola A e EB1 para indicar um docente da Escola B. Ainda podemos trazer debates entre discussões de educadores da mesma escola, como EA1 e EA2, por exemplo.

Em pré-análise, temos alguns eixos que orientam nossa construção que podem ser sintetizados na tabela 1. Como se percebe, ocorre uma diferenciação no que se refere ao agrupamento ‘a’ citado acima. Enquanto que, na ‘Escola A’, 83,34% os educadores voluntários da entrevista demonstraram concordância com a transformação dos costumes e comportamentos dos educandos, pela condição da midiaticização da vida cotidiana, todos apontam que ocorre um desinteresse ou descaso por parte dos jovens educandos – ainda em totalidade, todos apontam o desestímulo à profissão docente como a principal causa da transformação de suas práticas individuais e de seus companheiros de trabalho. Porém, podemos notar essa contradição aparente por conta do EA3 que sinaliza não ter ocorrido uma transformação dos costumes dos educandos por eles ao indicar que “é uma triste constatação: a gente [educador] não percebe evolução no sentido cognitivo, no sentido de aprendizagem. Com poucas exceções”.

Neste sentido, podemos sinalizar que a estrutura é apontada como um dos maiores problemas do cotidiano escolar independente do local em que observemos as respostas. EA1, EA2, EB1, EB2 e EB4, por exemplo, apontaram como problemas estruturais variados, desde ar condicionado quebrado e falta de ventiladores até salas superlotadas. Diante desse quadro, percebe-se o sentido negativo à resposta à pergunta sobre como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõem a utilização das mídias digitais na educação e se

modificam suas práticas enquanto educadores, sendo a fala mais emblemática a de EB2 após risadas quando questionada:

Não vai começar escrevendo tudo no papel. Tem de começar incentivando, motivando, botando Artes nas escolas, fazendo a Educação Física ter Educação Física... Agora, sem bola, sem rede, sem nada? [...] Então, tem de estar no papel e estar na prática também. Ter mais incentivo. Tem que haver investimento.

TEMAS	Escola A							Escola B				Escola C
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	OPA1	EB1	EB2	EB3	EB4	
(a)	😊	😊	😞	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	nenhum educador se voluntariou
(b)	😊	😞	😊	😊	😊	😊		😊	😊	😊	😊	
(c)	😞	😞	😞	😞	😞	😞		😞	😞	😞	😞	
(d)	😞	😞	😊	😊	😞	😞		😞	😊	😞	😞	
(e)	😊	😞	😊	😊	😞	😊		😊	😊	😊	😊	
(f)	😊	😊	😊	-	😊	😊		😊	😞	😊	😊	
(g)	😞	😞	😊	-	😞	😞		😊	😞	😞	😞	
LEGENDA	😊	Resposta favorável			😞	Resposta desfavorável		😊	Resposta neutra			

Tabela 1 – Sinalização preliminar da enumeração a partir da direção das respostas.

Fonte: Entrevistas para o autor.

Nas entrevistas concedidas nas duas escolas, complementadas pela observação participante, somando, ainda, com a observação da Escola C, percebeu-se que os laboratórios de informática não estavam em funcionamento, pelo menos em sua função inicial. Na Escola A ele era utilizado como a sala para reprodução de cópias da escola. Existem computadores, mas a OPA1 não soube indicar exatamente a quantidade de computadores funcionando ou mesmo com acesso à internet. Acesso esse, como relatado por OPA1 e confirmado por alguns educadores, não existente na escola por meses devido a problemas de rede não solucionados.

Na Escola B, em mesmo sentido, a sala de informática é utilizada como depósito objetos que sejam necessários. Como exemplo, na culminância de um projeto na escola durante o primeiro bimestre de 2018, a sala foi utilizada para guardar as carteiras escolares que foram retiradas das salas de aula. A confirmação da inoperância da sala é citada pela EB2 ao afirmar que gostaria de utilizar em suas práticas:

Eu já tentei organizar essa sala de informática ali com os computadores tudo jogados. Já entrou ali? Então, é uma tristeza ver aquele monte de computador tudo jogado, ninguém usa. Já tentei diversas vezes conversar com a direção para que eles resolvessem... Tem muita coisa que eu poderia fazer ali, mas infelizmente não ajeitaram.

Ainda tratando da Escola B, EB1 apontou que tenta trabalhar com mídias (em geral, não as digitais especificamente), mas encontra dificuldades com a estrutura escolar. Em conversa

informal, informa que também solicitou apoio junto à direção sem encontrar apoio no que se referia a tirar a televisão do auditório para produção de um armário móvel para as transitar pela escola.

Como eu leciono Filosofia, têm muitas coisas que eles têm dúvida e que eu poderia colocar na hora, ao vivo, com imagens, séries, fotos que dizem respeito ao assunto e não temos. Nas escolas particulares, em maioria, hoje temos o quadro interativo que mexe na internet, né? Na escola temos uma televisão que fica fixada numa sala e que é usada como sala de aula. Então, é bem complicado para assistir um filme. É bem complicado. Eu acho que faz muita falta a sala de informática. Faz muita falta. [grifo do autor]

Quando da observação da Escola C, nenhum educador foi entrevistado. O contato foi feito da mesma forma que nas demais escolas: pessoalmente, em conversas, e virtualmente, através do grupo de *WhatsApp* dos funcionários. Uma educadora se mostrou disponível, mas com o desenrolar dos meses, não conseguia propor uma data para realizar a entrevista. Partindo somente da observação participante, existe uma sala de informática e por diversas vezes é informado pela direção da escola que ela é funcional. Entretanto, conforme relatado em reunião com um Diretor Regional Pedagógico, existem de 12 a 15 computadores funcionando, sendo somente cinco desses com acesso à internet.

Retornando ao exposto por EB1, grifamos a parte em destaque por considerar recorrente, tal como EA3 expõe, a adesão ao discurso utilitarista das mídias digitais no cotidiano escolar como uma forma de amenizar uns problemas ou mesmo resolver outros:

Vou falar da Geografia: eu vi a apresentação da Maria Júlia Coutinho no Jornal Nacional, onde aparece o mapa, aponta os Estados, onde vai chover, aparecem gráficos e desenhos. Aquela tecnologia poderia estar sendo aplicada na sala de aula. Nós poderíamos ter acesso àquela tecnologia. Seria mais ou menos adequada. Uma escola adequada que tenha rede ao alcance de todos. “Mas os alunos não sabem usar” é outro critério, outra questão. O como vai usar, isso aí é outra questão. Mas tinha que ter acesso. Então, é isso. Como eu vejo a sala adequada é que estivesse adequada às novas tecnologias que estão aí, que estão aparecendo no cotidiano.

Entretanto, talvez pela formação acadêmica de EB1, ressalta-se a não obrigatoriedade dessas mídias para uma prática reflexiva.

Não precisa da mídia, da tecnologia. Mas uma tecnologia básica ajudaria. Quando a gente fala de diferentes contextos históricos, de diferentes épocas e organização, por exemplo. [...] Eles são outros, eles são nova geração... Costumo até dizer que nem melhor, nem pior; é diferente. Nós passamos por tantas mudanças na humanidade, né? Essa é só mais uma. Nós estamos na era tecnológica.

Assim, percebemos um debate sobre a introdução das mídias digitais como uma forma de resolver a desatenção, o desinteresse ou mesmo

contribuir para a prática docente. Como defendem José Anderson Santos Cruz e José Luís Bizelli (2016, p. 339), “[...] 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”. Na mesma interpretação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (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. Ou seja, a sociedade usufrui da tecnologia, na medida em que a realização dessas atividades pressupõe a presença de recursos tecnológicos em algum estágio do processo: na produção do mercado editorial, na produção da mídia audiovisual, no sistema de telecomunicações, nas transações comerciais ou na produção de produtos de consumo. (*Ibid.*, p. 135)

Porém, precisamos compreender que, ao permitir a entrada das tecnologias digitais, uma série de discursos e práticas vem em paralelo com o interesse de abrir novos mercados e de formar mão de obra já que,

[...] no Brasil, 51,0% da população de 25 anos ou mais de idade [seleção pela compreensão de que já poderia ter concluído a escolarização] estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 26,3% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 15,3%, o ensino superior. (IBGE, 2016, p. 2)

Desta forma, discutimos a naturalização de um discurso exemplificado pelo pensamento de Sheila Roppel e Ademir Mendes (2017, p. 29), que 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” [grifo do autor] – proposição que caminha em paralelo ao argumentado por Cruz e Bizelli (2016).

Tais ressalvas partem da compreensão dos interesses empresariais na Educação, conforme Carlos Rodrigues 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 compreender as ressalvas que os PCNs levantam na década de 1990.

Ao mesmo tempo 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

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

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)

Assim, ao observamos o exposto nos PCNs, percebemos a necessidade de se refletir sobre os usos de tecnologia no cotidiano escolar e, por conseguinte, a formulação de uma educação que produza conhecimento e transformação da realidade. Sustentam nossa discussão os seguintes pontos: (1) 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 Selma Pimenta e Umberto Pinto (2013) defendem sobre o papel da escola pública – e, também, a visão soberba que coloca o professor como possuidor dos saberes a se transmitir; (2) a distinção entre cotidiano e rotina escolar, a partir de autores como Agnes Heller (2016) e Karel 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; (3) 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; (4) os interesses hegemônicos que operam através das mídias na elaboração das políticas públicas, a partir de Dênis de Moraes (2009; 2010), e vinculados aos grupos de empresários interessados na reforma educacional (MARTINS, 2016; SAVIANI, 2016).

Conclusões

Aqui não esgotamos todas as variáveis da análise indicada superficialmente pela tabela apresentada. Propomos o presente artigo como forma a obter retorno da área da Educação sobre nossas interpretações e análises. Neste sentido, considerando nossa abordagem, focamos nas transformações dos cotidianos escolares diante da midiaticização da sociedade e na estrutura escolar diante de algumas variáveis de resposta obtidas nas entrevistas. Podemos sinalizar que ocorreu uma polarização nas respostas obtidas entre os educadores da Escola A e os educadores da Escola B.

A partir dessa compreensão, a escola sobrevive, na contemporaneidade, como que com o dilema de Sophie Zawistowska³. Os educandos estão inseridos⁴ na cultura digital e podem utilizar deste ambiente virtual para enriquecer a experiência escolar, contudo, a estrutura física e o despreparo/desvalorização dos profissionais são pontos limitadores do alcance de um projeto educativo diferente do possibilitado pelas

tecnologias. Os vídeos postados 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 no Netflix disponíveis para múltiplas interpretações dos conteúdos?⁵ Como garantir aos educandos, então, a chance de ampliarem o alcance de seu conhecimento já adquirido pela prática cotidiana se falta condições básicas para o funcionamento escolar? Considerando as limitações físicas, rotineiramente opta-se pela preservação do que ainda resta de estrutura funcional arraigada ao modelo bancário (FREIRE, 2015) e sem diálogo (*Id.*, 1967) como forma de domesticar os educandos.

Desse modo, utiliza-se rotineiramente a mídias digitais 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 PCNs, percebemos que a inserção de tecnologias 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 utilitária da tecnologia e, deste modo, torne-se um sujeito da ação⁶ – utilizando a tecnologia, portanto, com uma finalidade que não se encerra em si mesma dentro de seu cotidiano. Ou seja, assume-se, aqui, a necessidade desta pauta como política pública para romper com o senso comum que exige tecnologia como solução de todos os problemas e 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 (*Ibid.*, p. 138)

O diálogo, ou a comunicação dialógica, neste sentido, é base da proposta educacional freiriana e nossa compreensão de uma Educação Crítica para as Mídias eficaz: sem a percepção das naturalizações advindas dos múltiplos cotidianos – vinculados a interpretações hegemônicas da obrigação do uso de tecnologias - e suas inter-relação entre reflexão e prática, não poderíamos elaborar uma análise crítica da

inserção tecnológica nas escolas enquanto propósitos de uma escola do século XXI.

Ao discutir sobre a naturalização de um discurso no senso comum quanto à necessidade da escola da rede pública receber mídias digitais para sua melhoria, percebemos que é através da prática docente reflexiva, crítica e dialógica que romperemos com a ideia de um saber que desconsidere os cotidianos dos educandos. Em síntese, podemos nos assumir enquanto pesquisadores e cidadãos engajados nas disputas hegemônicas do mundo através do debate constante a partir de nossa compreensão econômico-social e pela inserção críticas das tecnologias digitais na Educação – de modo político, como já sinalizaram Freire e Guimarães (2011) – para impedirmos a apatia e/ou desinteresse aos educandos, por considerá-los sujeitos na escola. Se você se pergunta sobre como isso seria possível, recomendo a leitura do capítulo seguinte.

Referências

- BANNELL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/Editora PUC, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- 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: 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: Editus, 2016. p. 211-225.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- _____. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz & Terra, 2011.
- _____; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz & Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2016**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/index.php>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia** – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: EditoraUFMQ 1999.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

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

_____. 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, 2009.

NIC.BR/CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2016**. [S.l.]: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://cetic.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

PERUZZO, Cicilia. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Intercom, 2003.

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.

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

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

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

STYRON, W. **A escolha de Sofia**. Tradução de Vera Neves Pedroso. São Paulo: Geração Editorial, 2010.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de caso como modalidade de pesquisa. In: **Rev SOCERJ**, 20(5), pp. 383-386, 2007.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001

¹ Zygmunt Bauman (2001) nos coloca, atualmente, como usuários/consumidores que desejamos ser servidos enquanto indivíduos e que não nos importamos com os outros. Esta situação impede de nos sentirmos realizados por não termos condições de alcançar a nossa condição humana (coletiva). Deste modo, a partir das mídias, somos treinados a obedecer e seguir todas as regras que nos criam as rotinas naturalizantes de desigualdades para vivermos em um sofrimento perpétuo de nunca sermos completos.

² Ventura (2007, p. 354), baseando-se em Stake, apresenta as classificações dos estudos de caso como sendo intrínsecos ou particulares, “quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos”; ou instrumental, “quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores”; ou coletivo, “quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou teorização sobre um conjunto ainda maior de casos”.

³ Sophie é uma personagem de William Clark 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.

⁴ 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 82% da população entre 09 e 17 anos utiliza a Internet. Sendo 97% desse quantitativo por meio de aparelho celular. Cf. <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

⁵ 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.

⁶ 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 selecionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano.