

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação: dialogando com Freire e Perrenoud

Alexandre Farbiarz

Doutor e Mestre em Design (PUC-Rio). Mestre em Educação e Linguagem (USP). Professor e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF). Professor da graduação em Jornalismo (UFF). Coordenador do grupo de pesquisas Educação para as Mídias em Comunicação - educ@mídias.com (PPGMC/UFF). E-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br

Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF), pesquisadora do educ@mídias.com (PPGMC/UFF). Atuando na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias, ministrando cursos de formação na área de Tecnologia Educacional para professores e prestando assessoria às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Niterói. E-mail: eloisasemblano@id.uff.br

Leandro Marlon Barbosa Assis

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF). Doutorando e bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (UENF). Pesquisador do educ@mídias.com (PPGMC/UFF). Professor no CE Julião Nogueira, parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). E-mail: leandromarlon@id.uff.br

Resumo: Este artigo propõe a aproximação dos campos da Comunicação e da Educação, tendo por base a trajetória do pensamento freiriano, tomando apontamentos teóricos acerca da aprendizagem por competências. Destacamos dois conceitos-chave de Freire, a dialogia e a participação, para discutir sua importância na interface dos campos. Para isso, percorreremos as normativas recentes quanto à aplicação das competências nas políticas educacionais e o desenvolvimento de uma prática integrativa à reflexão quanto ao uso das mídias na educação.

Abstract: This study proposes approaching communication and education based on Freire's thought trajectory, taking theoretical notes about learning via competences. We highlight two of Freire's key concepts, dialogue and participation, to discuss their importance in the interface of these fields. For this, we will review recent regulations regarding the application of competences in educational policies and the development of an integrative practice to reflect on the use of media in education.

Recebido: 12/04/2022

Aprovado: 24/08/2022

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e

Leandro Marlon Barbosa Assis

Apesar de tratarem da abordagem por competências, os documentos analisados não garantem que a prática educacional se traduza desta forma e, menos ainda, que esteja vinculada aos preceitos freirianos que sustentamos. Assim, associamos a visão freiriana à proposição metodológica de Perrenoud acerca da aprendizagem por competências, apontando para esta como uma das táticas na promoção de uma Educação que escape do tradicionalismo de uma educação bancária.

Palavras-chave: competência crítica; Freire; Perrenoud; comunicação; educação.

Despite dealing with the competency approach, the analyzed documents are unable to guarantee the translation of that educational practice thus and, even less so, linked to the Freirian precepts we support. Therefore, we associated Freire's view with Perrenoud's methodological proposition about learning via competences, pointing them as one of agents' intended tactics in Freire's dialogue toward liberating thought.

Keywords: critical competence; Freire; Perrenoud; communication; education.

1. AS BASES FREIRIANAS DE NOSSO PENSAMENTO

Ao tratar de Educação e Comunicação, Freire¹ já compreendia a importância desta relação ao afirmar que o mundo social existe a partir da comunicabilidade e que o que transforma os seres humanos em sujeitos de sua própria história é a comunicação.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.²

Assim, Freire nos leva a compreender a dialogicidade como essência da educação, e aponta a comunicação como troca dialógica, distanciada da concepção do emissor como detentor do saber a ser comunicado e do receptor como sujeito passivo, no qual as mensagens são depositadas. Na educação, este processo é denominado como “educação bancária”, prática de uma escola conservadora que se diferencia da educação libertadora preconizada por ele e objetivada por nós. Sob esta ótica, Freire aponta que a educação tradicional se coloca a serviço da manutenção de um poder, contribuindo para que os educandos se mantenham acomodados e subordinados ao mesmo.

Desta forma, compartilhamos do exercício do diálogo³ como o meio para a prática da liberdade⁴ e, por consequência, a construção da Comunicação⁵. Freire⁶ se contrapôs, portanto, aos interesses que desumanizam e submetem homens e mulheres às lógicas que os domesticam e exploram, enaltecendo a autonomia e potência de seu pensamento.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.⁷ [grifo nosso]

1 FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 22. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020c.

2 Ibidem. p. 87-89.

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

4 Idem. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020d.

5 Idem. **Extensão...** Op. cit.

6 Idem. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

7 Idem. **Extensão...** Op. cit.

O papel do sujeito na sociedade, portanto, depende do prisma que adotamos para observar suas intencionalidades, ações e representações. Para este artigo, partimos de conceitos-chave presentes nas obras de Paulo Freire, destacando a dialogia⁸ e a participação na discussão da interface da Comunicação com a Educação. Se trilharmos o caminho para a profundidade das interpretações quanto à Comunicação⁹, perceberemos que o diálogo deve ser compreendido como “[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”¹⁰; ou seja, o ato da palavra compartilhada se alinha ao coaprendizado e ao exercício da Educação para alcançar uma visão crítica e de reconhecimento das forças hegemônicas que atuam na sociedade.

A trajetória de Freire e de seu pensamento, através de um processo de alfabetização que possibilitasse a formação de cidadãos conscientes e pensantes, exemplifica o processo dialógico de seu envolvimento com os atores sociais de seu tempo e, também, o exercício constante de sua “[...] pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção”¹¹. Mais: é este processo que permite a compreensão do exercício da Comunicação, pois “[...] possibilitar-lhes o ir se exercitando em pensar criticamente, tirando suas próprias interpretações do porquê dos fatos”¹² possibilita que ajam em seu mundo.

Devemos retomar, assim, uma prática significativa da aprendizagem e, com ela, o convite feito por Freire quando da utilização da televisão em sua prática pedagógica. Ampliando a prática pela liberdade, “[...] é [a partir d] o domínio dessas técnicas, em termos conscientes [...]”¹³ que podemos nos apresentar como sujeitos críticos frente ao mundo midiático. Consonantes com o pensamento freireano, Gonçalves e Farbiarz¹⁴ ressaltam “a importância das relações sociais e culturais para a Comunicação, a partir da observação de como os sujeitos são atravessados pelas mídias e tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo”. Freire¹⁵ exemplifica o raciocínio quanto aos processos de escrever e ler, já que não poderiam ser compreendidos como mecânicos. A partir de outros escritos freireanos^{16,17}, apresentamos nossa análise para que possamos reconhecer como estamos reagindo¹⁸ quanto à interação com as diversas imagens da mídia. Para isso, percorremos as normativas recentes quanto à aplicação das competências nas políticas educacionais e o desenvolvimento de uma prática integrativa à reflexão quanto ao uso das mídias na educação.

2. SERIA “COMPETÊNCIA” UMA PALAVRA GERADORA?

Uma educação baseada em competências busca integrar o saber ao saber-fazer, centrando seu desenvolvimento na seleção de um conjunto de conhecimentos necessários ao estudante “[...] para enfrentar uma situação da melhor maneira possível”¹⁹. De acordo com Perrenoud²⁰, tais conhecimentos consistem em “[...] representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. Neste âmbito, Perrenoud et al.²¹ afirmam que:

8 Idem. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit.

9 Idem. **Extensão...** Op. cit.

10 Ibidem. p. 65.

11 Idem. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit., p. 55-56.

12 Idem. **Extensão...** Op. cit., p. 67.

13 Idem. **Educação...** Op. cit., p. 110.

14 GONCALVES, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano; FARBIARZ, Alexandre. **Lógica da mídia na sala de aula: novo modus operandi da sociedade em midiatização**. In: **Humanismo e inovação nas práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 51.

15 FREIRE, Paulo. **Educação...** Op. cit.

16 Idem. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit.

17 Idem. **Extensão...** Op. cit.

18 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 121.

19 PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 4.

20 Ibidem.

21 PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 19.

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e

Leandro Marlon Barbosa Assis

[...] define-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Para Perrenoud²², a mobilização e a transferência, dois conceitos que atuam junto à competência, envolvem uma diversidade de arranjos na busca dos conhecimentos pertinentes em cada situação, desde antecipações e generalizações até a apreciação de probabilidades e a tomada de decisões. Ainda, “[...] construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização”²³. Sendo assim, no campo educacional, o conceito de competência visa abranger um conjunto de saberes, capacidades, valores, conhecimentos e *savoir-faire* (*know-how*, experiência ou habilidade), que permita ao educando agir em circunstâncias particulares para resolver situações tanto na escola quanto em outras esferas de sua vida.

Ao pensar em uma aprendizagem por competências, podemos nos remeter à prática libertadora enunciada por Freire²⁴, que se preocupa não com a imposição de um currículo previamente estabelecido institucionalmente, mas que demanda que

O acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Freire²⁵ afirma, deste modo, que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” [grifo do autor]. Uma educação libertadora é aquela que pretende uma aprendizagem significativa, na qual os educandos aprendam a construir seus conhecimentos investigando, pesquisando e, por que não dizer, comunicando.

A fim de aguçar tal curiosidade, torna-se de fundamental importância considerar a realidade sociocultural dos educandos na construção do currículo a ser desenvolvido pela escola. Para Freire²⁶, é no mundo da comunicabilidade que se dá o social e o humano, “[...] fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico”. Neste âmbito, Perrenoud²⁷ propõe um currículo pautado em competências, com o objetivo de aproximar os saberes escolares da *práxis* humana. Assim, é fundamental a compreensão de que nem todo saber é aprendido na escola e que tampouco é a escola capaz de desenvolver todas as competências necessárias ao sujeito. Desta forma, consideramos a discussão empreendida por Freire²⁸ sobre a “palavra geradora” como mais um ponto de aproximação entre os autores.

22 Ibidem.

23 Ibidem. p. 23.

24 Idem. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit., p. 49.

25 Idem. **Pedagogia da Autonomia...** Op. cit., p. 24.

26 FREIRE, Paulo. **Extensão...** Op. cit., p. 83.

27 PERRENOUD, Philippe. **Construir...** Op. cit.

28 FREIRE, Paulo. **Educação...** Op. cit.

O método de alfabetização criado por Freire se inicia pelo levantamento de eixos temáticos de interesse do grupo. A partir do diálogo, o autor sugere que seja observado o universo vocabular dos educandos e selecionadas as palavras mais usadas na prática cotidiana da comunidade. Desta forma, é definido o material para a aprendizagem da leitura e da escrita em cada grupo: as palavras geradoras.

Podemos, portanto, pensar “competência” como uma palavra geradora? Ora, se pensarmos que, tanto no desenvolvimento das competências quanto no método de alfabetização freiriano, o contexto sociocultural tem papel preponderante, é possível entender que tematizando a experiência dos educandos, a escola propicia a formação de um sujeito capaz de superar sua visão acrítica do mundo e que “pode ser eminentemente interferidor”²⁹ de sua realidade. Dessa forma, a palavra “competência” pode gerar uma educação inserida na história, livre da dependência dominadora e orientada para uma prática de liberdade.

Tais conceitos e considerações divergem da educação bancária³⁰ na medida em que se importam não com uma visão única do mundo, nem tampouco com a imposição de um currículo previamente estabelecido institucionalmente, mas, sobretudo, com uma educação que dialogue com os anseios e desejos do povo. O ensino por competências demanda, por conseguinte, uma formação docente que considere uma pedagogia mais ativa e mobilizadora de conhecimentos, um planejamento mais flexível e negociável na construção das competências individuais, bem como um currículo que considere os conhecimentos socioculturais trazidos pelos educandos.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a proposta do sistema educacional, precisamos lembrar de que ele é sempre uma promessa do vir a se constituir, pois estamos em processo de moldar os jovens ao futuro projetado pelos grupos hegemônicos. Assim, ao compreendermos essa potência contraditória do se construir, podemos impregnar as práticas de significados e abordagens que contribuam no processo de formação crítico dos jovens, conforme indica Freire³¹ e os documentos que norteiam o fazer do educador.

3. QUEM É QUE ENSINA QUEM A SER EDUCADOR?

No Brasil, o ensino por competências passou a ser considerado a partir de 1996, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [Lei 9.394/96 (LDB)], tendo por “[...] finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”³². Ao referir-se à formação cidadã e ao mundo do trabalho, a LDB aproxima a educação da realidade humana, conferindo à escola um compromisso com o cotidiano dos sujeitos, aproximando-se ao que Freire^{33,34,35} apresenta como condição básica ao processo de tomada de consciência e, por conseguinte, ao pleno exercício da comunicação. Contudo, Freire³⁶ afirma, ainda na década de 1970 que:

29 Ibidem. p. 58.

30 Idem. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit.

31 FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1979.

32 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

33 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit.

34 Idem. **Extensão...** Op. cit.

35 Idem. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit.

36 Idem. **Educação...** 1979. p. 68.

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e

Leandro Marlon Barbosa Assis

[...] há uma crença mais ou menos difundida e ingênua no poder da educação institucionalizada de transformar a realidade. Alguns de meus críticos acham que compartilho dessa suposição. Não é a educação sistemática que de certo modo molda a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade que, de acordo com sua estrutura particular, molda a educação em relação às necessidades e interesses daqueles que controlam o poder na sociedade.³⁷ [tradução nossa]

Isto posto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁸ de 2000 evidenciam a preocupação de uma Reforma Curricular para o ensino médio tendo em vista a evolução tecnológica e os interesses empresariais já inseridos a partir de 1996 com a LDB. Estas alterações promovem “[...] mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento”³⁹. A inserção tecnológica já era problematizada pelos PCN do ensino fundamental, elaborados a partir de 1998, quando reconhecem as potencialidades da tecnologia para a promoção de um ambiente de maior equidade ou para a reprodução de desigualdades sociais – ponto nevrálgico que retoma as concepções de Freire⁴⁰.

Os PCN propõem que “[...] a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”⁴¹. Em alinhamento à LDB de 1996, os PCN preconizam a aproximação dos conteúdos escolares à vida cotidiana dos estudantes por meio do foco nas competências.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a abordagem por competências se mantém como foco do processo de ensino-aprendizagem, agora em toda a educação básica. Explicitamente, a BNCC diz que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.⁴²

É preciso refletir, então, sobre as competências propostas pela BNCC para que se possa compreender as intencionalidades contidas em sua proposição na contemporaneidade e pensar sobre como são inseridas as mídias no cotidiano escolar dentro desta perspectiva. Para isso, a BNCC (2018, p. 9) propõe:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Como argumenta Freire⁴³, em paralelo, a partir de suas experiências na Prefeitura de São Paulo,

[...] a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir

37 FREIRE, Paulo. Literacy and the possible dream. *Prospects*, London, v. 6, n. 1, p. 68-71, 1976. p. 68.

38 BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

39 *Ibidem*, p. 5.

40 FREIRE, Paulo. *Literacy...* Op. cit.

41 BRASIL. Op. cit., p. 5.

42 *Idem*. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. p. 8.

43 FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 98.

a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê. Já colocamos o essencial [mobiliário e práticas] nas escolas, agora podemos pensar em colocar computadores. Afinal, precisamos superar o atraso cultural do Brasil em relação ao Primeiro Mundo. [...] Estamos preparando o terceiro milênio, que vai exigir uma distância menor entre o saber dos ricos e o saber dos pobres.

Perrenoud⁴⁴, neste sentido, afirma que na aprendizagem por competências o aluno deve ser o protagonista de suas aprendizagens. Segundo ele, falar de competências na educação pressupõe não um processo de ensino-aprendizagem que se encerre nos conteúdos, como na educação bancária em Freire⁴⁵, mas um processo que leve o aluno a construir novas competências, articulando-as com as competências individuais já consolidadas, sendo capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano e, por conseguinte, (re)significando o mundo.

Contudo, apesar de a BNCC⁴⁶ definir aprendizagens que têm por objetivo assegurar o desenvolvimento de competências gerais que consolidariam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, não há menção explícita ao desenvolvimento de uma formação crítica para o uso das mídias e, por isso, os debates do campo de interface da Comunicação com a Educação à luz do pensamento de Freire e Perrenoud são imprescindíveis, como já sinalizaram Khan e Kellner⁴⁷ quando relacionam Freire a Illich.

4. EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?

Perrenoud⁴⁸ aponta que, mesmo que já tratando da aprendizagem por competências, a escola e suas normativas⁴⁹ ainda se preocupam, na maior parte do tempo, com a transferência de conhecimentos, o ensinar por ensinar e acabam por manter-se muitas vezes distantes das situações reais da vida. Ademais, a abordagem por competências propõe uma mudança prática nos paradigmas educacionais já estabelecidos e exige um repensar não apenas da prática pedagógica, mas de toda a estrutura curricular.

Sendo assim, faz-se necessário reconhecermos que “[...] a comunicação é algo absolutamente necessário para que haja conhecimento [...]”⁵⁰ e que a “[...] coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação”⁵¹. Assim, encaminhamos nossa proposição da abordagem por competências alinhada ao que Freire⁵² sinaliza como sendo o “pronunciar o mundo” no sentido da “ação-reflexão” quanto às palavras proferidas e às dinâmicas sociais postas em seu cotidiano.

Dessa forma, o diálogo enquanto ato comunicativo propõe às pessoas, “[...] através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”⁵³. Entretanto, mesmo que tendo Freire, um proeminente pensador brasileiro, e Perrenoud e suas competências nas normativas educacionais, percebermos que

44 PERRENOUD, Philippe. *Construir...* Op. cit.

45 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

46 BRASIL, 2018.

47 KAHN, Richard; KELLNER, Douglas. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*. [s.l.], v. 5, n. 4, p. 431-448, 2007.

48 PERRENOUD, Philippe. *Construir...* Op. cit.

49 BRASIL, 1996; 2000; 2018.

50 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar...* Op. cit., p. 25.

51 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit., p. 87.

52 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit., p. 108.

53 Ibidem. p. 120.

54 CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2014. p. 16.

55 KELLNER, Douglas; SHARRE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 esp., p. 687-715, 2008.

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e

Leandro Marlon Barbosa Assis

[...] 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 onipresentes 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.⁵⁴

Por isso, este artigo busca, à luz do pensamento freiriano, substanciar a Educação Crítica para as Mídias⁵⁵ como uma das formas de construir o “diálogo crítico e libertador”⁵⁶ para transposição da transmissão de informações de modo linear e hierárquico para uma “rede de múltiplas interações comunicativas”⁵⁷, na qual os educandos possam desenvolver suas competências de modo a atuar e participar de modo coletivo⁵⁸, reconhecendo a escola e os educadores como aqueles que podem auxiliar na produção de conhecimento.

Desta forma, tomando Freire⁵⁹ como norte, a escola não deveria “[...] ter medo de conviver com eles [meios de comunicação]”⁶⁰, mas pautar-se na

[...] 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.⁶¹

Assim, nos apoiamos também em Soares⁶², quando este sinaliza a construção da racionalidade moderna como aquela que demarca os campos da Educação e da Comunicação no contexto da sociedade. Destacamos esta visão como sendo essencial para uma transversalidade de pensamentos enriquecida pelas competências como a forma de operação com os meios em nosso mundo contemporâneo.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E MULTILETRAMENTOS

Esta construção da concepção de uma educação que integre as mídias em nome de um projeto pedagógico emancipatório estruturado em competências, requer a reflexão quanto aos objetos e tecnologias como artefatos culturais⁶³, em que a mediação e interferência dos sujeitos tornam-se essenciais na validação ou recusa aos valores hegemônicos postos sobre eles para que não ocorra a submissão a eles. Esta compreensão se vincula ao “ecossistema comunicativo”⁶⁴, compreendido como sendo “[...] disperso, fragmentado e [...] circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito”, que propicia o “[...] 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”⁶⁵. Assim, pensar a dialogia como uma forma de romper com o modelo tradicional de ensino a partir das propostas de Freire⁶⁶, Kaplun⁶⁷ e Castillo⁶⁸ cria

O antídoto a esta manipulação [que] está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas [grandes

56 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit., p. 72.

57 KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

58 FREIRE, Paulo. *Educação... Op. cit.*

59 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

60 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar...* p. 45.

61 KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Educação...* Op. cit., p. 687.

62 SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

63 HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólón. *Conhecimento e tecnologia: uma análise do discurso das Políticas Públicas em Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

64 MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 126.

65 CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76. p. 64.

66 FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit.

67 KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia... Op. cit., p. 59-80.

68 CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

frações das massas populares] o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação.⁶⁹

Para tal, precisamos compreender como o cotidiano está atravessado pelos discursos hegemônicos e qual o papel da reflexão crítica, sobre a penetração das mídias digitais em seu microcosmo. Segundo Freire⁷⁰, “[...] o autoritarismo não está necessariamente associado a repressões físicas. Dá-se também nas ações que se fundamentam no ‘argumento de autoridade’. ‘Isto é assim porque é – a técnica já o disse –, não há que discordar, mas, sim, que aplicar’”. Neste sentido, conforme Assis e Farbiarz⁷¹ apresentam, podemos pensar o cotidiano escolar “[...] como o espaço para que o conhecimento propicie uma tomada de posição a partir do exercício da reflexão sobre a produção constante, volumosa e rápida das mídias na contemporaneidade”. Por isso,

[...] o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.⁷²

Nesta compreensão, ao indicarmos a “curiosidade”⁷³ dos sujeitos, amparada no compartilhamento de saberes através de “ato cognoscente”⁷⁴, intencionados à participação, podemos identificar uma competência necessária à utilização das tecnologias nas escolas.

Se levarmos a sério todas essas competências, poderemos medir melhor o desvio existente entre o fato de saber ministrar um curso frontal ou “lições” – habilidade pedagógica muito comum, porém bastante pobre – e controlar uma ampla gama de situações e procedimentos de aprendizagem, levando em conta a diversidade dos aprendizes. Essas últimas práticas exigem competências muito mais apuradas, provenientes tanto da didática quanto da gestão de classe.⁷⁵

Com as mudanças ocorridas na sociedade, Perrenoud⁷⁶ aponta novas competências docentes para o século XXI, não considerando o conhecimento técnico das tecnologias, mas fundamentalmente as novas relações estabelecidas social e culturalmente na sociedade. Perrenoud atenta para o fato de que tais competências, apesar de familiares aos educadores, precisam ser trabalhadas desde suas formações acadêmicas, além de serem objeto de estudo na sua prática docente diária, levando-os à superação das práticas escolares que ainda se remetem à “educação bancária”.

Esta transformação educacional ocorrerá de fato ao passo que a sociedade invista esforços intencionados e dialógicos para a promoção de uma infraestrutura⁷⁷ que desconstrua a linearidade das salas de aula, a uniformização dos educandos, bem como o pensamento de que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

Pensar a escola a partir da multiplicidade cultural e das múltiplas formas de comunicação atuais corrobora com a discussão expressa por Rojo⁷⁸

69 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit., p. 200.

70 Idem. **Extensão...** Op. cit., p. 49.

71 ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. *Interfaces da Educação*. Parnaíba, v. 11, n. 32, mai./ago., 2020, p. 689.

72 FREIRE, Paulo. **Extensão...** Op. cit., p. 28-29.

73 Ibidem.

74 Idem. **Pedagogia do Oprimido**. Op. cit.

75 PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 17, p. 8-12, 2001. p. 10.

76 PERRENOUD, Philippe. *Construindo...* Op. cit.

77 FREIRE, Paulo. **A educação...** Op. cit.

78 ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e

Leandro Marlon Barbosa Assis

acerca dos multiletramentos. Ela avalia a necessidade de a escola adotar novas práticas, que visem contemplar desde a “produção de conteúdos” até a “análise crítica como receptor”. A autora sugere ainda que novas abordagens para além dos registros de escrita manual e impressa, como o áudio, o vídeo, o tratamento da imagem, a edição, e a diagramação devem estar inseridas na prática pedagógica cotidiana, a fim de contemplar as novas formas de comunicação e informação que “[...] acarretam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico”⁷⁹. Emerge, portanto, a necessidade por uma pedagogia dos multiletramentos para abranger a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa⁸⁰.

6. COMUNHÃO

As considerações parciais deste tópico são apresentadas com a coletividade da liberdade pensada por Freire⁸¹ em sua *Pedagogia do Oprimido*. Apesar de tratarem da abordagem por competências, os documentos analisados neste artigo não garantem que a prática educacional se traduza desta forma e, menos ainda, que esteja vinculada aos preceitos freirianos que sustentamos. Mudanças são necessárias nos diversos âmbitos educacionais para que a abordagem por competências não seja apenas um modelo educacional imposto pelas leis ou mais um “modismo” na história da educação por interesse dos sistemas⁸².

Apoiando-nos em Tardif⁸³, acreditamos que a formação docente mantém, predominantemente, um ensino tradicional, verticalizado, em uma lógica disciplinar e, portanto, não colaborando para a mudança da prática docente em direção à abordagem por competências. Como indicam Gonçalves e Farbiarz⁸⁴, “pensar o cotidiano da sala de aula demanda compreendê-lo como parte de uma sociedade em processo de midiatização e como esse modus operandi das mídias exerce um papel importante em seu funcionamento”. Tardif aponta ser fundamental que haja uma mudança nesta formação, no sentido de que se torne mais profissional e que os que se formam professores sejam chamados a “[...] atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas”⁸⁵. Permitir esse poder ao educador é convocá-lo a não neutralidade enunciada por Freire⁸⁶, entretanto, nos dias atuais, temos nos deparado cada vez menos com o interesse político em um profissional de educação que seja capaz de operar competências para ações autônomas, para ser sujeito de sua própria formação e, conseqüentemente, para sua atuação profissional.

O cenário apresentado se torna imprescindível ao considerarmos a tomada do cotidiano⁸⁷ pela “cultura de mídia”⁸⁸ através da cooptação das pautas e discursos sobre a escola. Tal conjuntura se constrói pelas relações capitalísticas⁸⁹ que buscam o controle das subjetivações e, por conseguinte, o exercício de uma normatização de submissão aos interesses hegemônicos^{90,91}.

79 Ibidem. p. 13.

80 Ibidem. p. 13.

81 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

82 Idem. *Educação...* Op. cit.

83 TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

84 GONCALVES, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano; FARBIARZ, Alexandre. *Lógica da mídia...* Op. cit., p. 42.

85 TARDIF, Maurice. *Saberes...* Op. cit., p. 240.

86 FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit.

87 LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

88 KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: Edusc, 2001.

89 GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

90 MORAES, Dênis de. *Imagário 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. p. 29-56.

91 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. p. 77-112.

A competência docente se reflete na figura de um educador engajado tanto nos aprendizados dos educandos quanto na perspectiva da construção de uma sociedade comprometida com a luta contra as injustiças e desigualdades. É através dos sentidos produzidos em sala de aula, da expressão do pensamento livre, da reflexão crítica e plural e da liberdade de aprender e ensinar que encontraremos possibilidades para engendramos transformações sociais.

Por isso, as intenções quanto à prática docente propostas por Pimenta e Pinto⁹², no sentido da aproximação dos educandos ao processo produtivo capitalista, se torna essencial para a reflexão quanto à sociedade que os cerca. Assis e Farbiarz⁹³ destacam o imbricamento entre o que Kellner⁹⁴ e Moraes⁹⁵ salientam quanto espetáculos postos para a manutenção afetiva da cultura para disfarçar a dominação capitalística – cabendo destaque, atualmente, no que concerne ao uso das mídias digitais no cotidiano escolar já que elas “[...] não [são] um instrumento puramente técnico, o uso dela[s] é político [...]”⁹⁶ como apresentamos.

É nesse contexto que podemos associar a visão freiriana à proposição metodológica de Perrenoud acerca da aprendizagem por competências. Esta compreensão aponta o ensino por competências como uma das táticas⁹⁷ de agentes intencionados em diálogo⁹⁸ para a libertação pensada por Freire⁹⁹ através das normativas que regem o sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. **Interfaces da Educação**. Parnaíba, v. 11, n. 32, p. 688-710, mai./ago., 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores. *In*: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

CITELLI, Adílson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina

92 PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

93 ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Práticas docentes... *Op. cit.*, p. 691.

94 KELLNER, Douglas. **A cultura**... *Op. cit.*

95 MORAES, Dênis de. **Imagário**... *Op. cit.*

96 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar**... *Op. cit.*, p. 16-17.

97 CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

98 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. *Op. cit.*

99 *Idem*. **Educação**... *Op. cit.*

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e
Leandro Marlon Barbosa Assis

Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

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

FREIRE, Paulo. Literacy and the possible dream. **Prospects**, London, v. 6, n. 1, p. 68-71, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 22. ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2020d.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONCALVES, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano; FARBIARZ, Alexandre. Lógica da mídia na sala de aula: novo modus operandi da sociedade em midiatização In: **Humanismo e inovação nas práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 51-72.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólón. **Conhecimento e tecnologia**: uma análise do discurso das Políticas Públicas em Educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

KAHN, Richard; KELLNER, Douglas. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. **Policy Futures in Education**, Thousand Oaks, v. 5, n. 4, p. 431-448, 2007.

KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Edusc, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 esp., p. 687-715, 2008.

- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. *In*: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.
- MORAES, Dênis de. 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. p. 29-56.
- 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. p. 77-112.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. [Entrevista concedida a] Paola Gentile e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 17, p. 8-12, 2001.
- PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.