



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARCUS HENRIQUE LINHARES PONTE FILHO

**ENTRE A UTILIZAÇÃO INSTRUMENTAL E A EDUCOMUNICAÇÃO: UMA
ANÁLISE DOS USOS DA TV NA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS DISCURSOS DE
PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES**

FORTALEZA

2016

MARCUS HENRIQUE LINHARES PONTE FILHO

ENTRE A UTILIZAÇÃO INSTRUMENTAL E A EDUCOMUNICAÇÃO: UMA
ANÁLISE DOS USOS DA TV NA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS DISCURSOS DE
PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA

2016

P857e Ponte Filho, Marcus Henrique Linhares.

Entre a Utilização Instrumental e a Educomunicação: Uma Análise dos usos da TV na Educação a partir dos discursos de professores e gestores escolares / Marcus Henrique Linhares Ponte Filho. – 2016.

210 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

1. Educação. 2. Educomunicação. 3. Televisão. 4. Formação Docente. 5. Discurso. I. Título.

CDD 370

MARCUS HENRIQUE LINHARES PONTE FILHO

ENTRE A UTILIZAÇÃO INSTRUMENTAL E A EDUCOMUNICAÇÃO: UMA
ANÁLISE DOS USOS DA TV NA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS DISCURSOS DE
PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Cátia Luzia Oliveira da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Andrea Abreu Astigarraga
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Ao Todo-Poderoso, cujo poder transcende qualquer especulação humana, fonte primeira da minha existência, de onde provém o conhecimento que adquiri e manifestei ao longo deste trabalho.

A meu pai (in memoriam), que me proporcionou uma formação escolar capaz de permitir que eu investisse na carreira acadêmica, e cuja lembrança da ausência é a maior presença em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro durante os dois anos em que obtive uma bolsa de pesquisa.

À minha família (especialmente à minha mãe), que mesmo sem ter conhecimento exato do que significa um trabalho acadêmico e do quanto ele é desgastante, nunca deixou de me apoiar, incentivar e admirar ao perceber o grau de dedicação que o Doutorado acadêmico me exigia.

À minha esposa, companheira fiel e parceira, à qual devo boa parte do tempo que tive disponível para redigir este trabalho, uma vez que fez tudo que estava a seu alcance para me deixar totalmente dedicado à produção desta Tese, mesmo estando igualmente atarefada.

Aos companheiros docentes do Instituto de Formação de Educadores (IFE Brejo Santo-CE) e à Universidade Federal do Cariri – UFCA, pelo afastamento que me concederam com fins a conclusão do curso de Doutorado em Educação, que possibilitou que me dedicasse integralmente à escrita desta Tese.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, pela excelente orientação que me dedicou ao longo dos 4 anos do curso de Doutorado em Educação, além da paciência que teve frente à paixão que costumeiramente demonstrava em torno de meu objeto de estudo.

Aos professores participantes da banca de defesa, Professoras Dr.^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Professor Dr. Alex Sandro Gomes, Professora Dr.^a Andrea Abreu Astigarraga e Professora Dr.^a Cátia Luzia Oliveira da Silva, pelo tempo que dedicaram ao exame desta pesquisa, por suas colaborações e importantes sugestões visando a melhoria deste trabalho acadêmico.

À Professora Dr.^a Inês Silvia Vitorino Sampaio, que mesmo não podendo participar de minha banca de defesa, ofereceu contribuições significativas para a melhoria deste estudo, quando esteve presente em minha 1^a banca de qualificação do projeto de Tese.

Aos professores participantes desta pesquisa, nas duas escolas visitadas, tanto na cidade de Fortaleza-CE quanto na cidade de Brejo Santo-CE, pelo tempo concedido nas entrevistas e nos encontros dos grupos focais.

Aos gestores das duas escolas participantes deste estudo, que facilitaram nosso ingresso nas instituições e possibilitaram a coleta dos dados da pesquisa através das atividades que foram realizadas com os professores que aderiram ao estudo.

Aos alunos de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática do Instituto de Formação de Educadores em Brejo Santo-CE, que mesmo sem ainda ter a devida noção do que significa um Doutorado acadêmico, me proporcionaram ideias relevantes que enriqueceram a escrita desta Tese, através das discussões promovidas nas disciplinas que ministrei naquele campus.

“Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade”. (Ismar Soares)

RESUMO

A relação entre a televisão e a educação formal escolar constantemente é marcada por tensões e ambiguidades, especialmente por parte dos profissionais que atuam na escola. Segundo Napolitano (2007) é comum presenciar oportunidades em que o uso da televisão em sala de aula parece ocupar funções lúdicas ou utilitárias. Dentro da escola, a televisão parece adquirir uma utilização estereotipada, sem que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos) tenham voz ou participação na definição das atividades que fazem uso da televisão, fazendo a prática docente ganhar ares pouco democráticos (SOARES, 2011). O objetivo principal desta pesquisa foi analisar o discurso de professores e gestores do ensino fundamental acerca da utilização da TV na educação formal escolar, tentando também captar o que esses profissionais pensam da programação televisiva como um todo, e quais são suas próprias experiências com essa programação (como e o quanto assistem TV). O estudo foi realizado em escolas públicas cearenses (uma na Capital Fortaleza e uma na região do Cariri) onde foram realizadas observações de aulas e entrevistas individuais com os participantes da pesquisa, além de grupos focais que apresentaram aos professores os conceitos trabalhados no campo da Educomunicação. Durante a realização do estudo os participantes puderam expor suas opiniões e pensamentos acerca da televisão, seu uso nas escolas, seus contatos com os programas de TV e sua visão sobre a Educomunicação. Verificou-se que o uso da TV por parte dos professores entrevistados foi essencialmente instrumental, onde a televisão funcionou como uma ferramenta de divulgação dos conteúdos pedagógicos. Também foi percebido em seus discursos, que as gestões municipais de Educação (Secretarias de Educação) exercem grande controle sobre a prática pedagógica dos docentes, influenciando consideravelmente o discurso dos professores a respeito da televisão e sua utilização nas escolas. Conclui-se que o uso da TV esteve essencialmente atrelado às exigências transmitidas pelas Secretarias de Educação de cada cidade, e esse uso foi feito basicamente a partir das convicções morais e religiosas dos próprios docentes, sem a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, revelando um caráter pouco democrático ou participativo a respeito da utilização da televisão nas duas instituições participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Educomunicação. Televisão. Discurso.

ABSTRACT

The relation between television and formal scholar education is constantly featured by conflicts and ambiguities. According to Napolitano (2007) it's common to witness situations in which TV is used in schools as something utilitarian or playful. Inside school, the use of TV seems to acquire a stereotyped character, making people involved in teaching-learning process don't have participation in definition of activities that make use of television. Because of this TV becomes to be used in schools as something not democratic (SOARES, 2011). The main purpose of this research was analyze the speech of teachers and school managers about the use of TV in formal scholar education, also trying to understand what these professionals think about TV schedule and what are their experiences with television as something communicative. The study was realized in two public schools in Ceará (one in state's capital, Fortaleza, and the other one in Brejo Santo city), and were interviewed teachers from elementary school (1st to 5th grade), and school managers (principals and coordinators) from both schools. Individual interviews were realized with all participants, as discussion groups that presented to all participants an area called "Educomunicação", an academic area that's becoming popular in Brazil and works in a communicative and pedagogical vision with media. In these group discussions teachers could present their opinion about television and its use in classroom, their experience with TV schedule, their vision about Educomunicação and how they thought this area could help their teaching practice. It was found that the use of TV by teachers was essentially utilitarian, and television worked as a tool to disseminate pedagogical contents. It was also verified that municipal education departments exerted great influence over teachers speech about TV and its use in school activities. It can be concluded that despite television had been used by teachers in both schools visited in this research, its use couldn't be considered something democratic, demonstrating a monological aspect of this use by teachers and school managers in both institutions that participated in this study.

Keywords: Educomunicação. Television. Speech.

RESUMEN

La relación entre la televisión y educación formal escolar constantemente está marcada por tensiones y ambigüedades, sobre todo por parte de los profesionales que actúan en la escuela. Según Napolitano (2007) es común presenciar oportunidades en el cual el uso del aparato de televisión en la sala de clase parece ocupar funciones lúdicas o utilitarias. Dentro de la escuela, la televisión parece adquirir una utilización estereotipado, sin que los sujetos envueltos en el proceso de enseñanza- aprendizaje(alumnos) tengan voz o participación en la definición de las actividades que se utilizan del aparato de televisión, haciendo que la práctica docente sea poco democrática(SOARES, 2011). El objetivo principal de esta investigación fue analizar el discurso de profesores y gerentes de dos escuelas públicas con relación a la utilización de la TV en la educación formal escolar, intentando también captar lo que esos profesionales piensan de la programación en la tele como un todo y cuáles son sus propias experiencias con esa programación (cómo y cuánto lo ven TV). El estudio se hizo en dos escuelas públicas de Ceará (una en la capital y una en Cariri) y se realizaron entrevistas individuales con los participantes del estudio, además de grupos focales que presentaron a los maestros los conceptos trabajados en el campo de la Educomunicación. Durante la realización del estudio los participantes han podido exponer sus opiniones y pensamientos a respecto de la televisión, su uso en las escuelas, sus contactos con los programas de TV y su visión acerca de la Educomunicación. Se ha verificado que el uso de la TV por parte de los maestros investigados fue esencialmente instrumental, en que la televisión ha funcionado como una herramienta de divulgación de los contenidos pedagógicos. También se verificó que las gestiones municipales de educación (Secretarías de educación) ejercen gran control sobre la práctica pedagógica de los docentes, causando influencia considerable en el discurso de los maestros a respecto de la televisión y su utilización en las escuelas. Se concluye que el uso de la TV estuvo esencialmente agregado a las exigencias transmitidas por las Secretarías de Educación de cada ciudad, y ese uso se hizo básicamente a partir de las convicciones morales y religiosas de los propios docentes, sin la participación de todos los envueltos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, revelando un carácter poco democrático o participativo con relación a la utilización de la televisión en las instituciones participantes de la investigación.

Palabras clave: Educomunicación. Televisión. Discurso.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Tabela 1 | – Registro de Filmagens na Escola Pública de Fortaleza-CE..... | 87 |
| Tabela 2 | – Registro de Filmagens na escola Pública de Brejo Santo-CE | 88 |
| Tabela 3 | – Registro das atividades feitas nas escolas de Fortaleza e Brejo Santo | 92 |
| Tabela 4 | – Posturas dos professores de Fortaleza e Brejo Santo, a partir das categorias analíticas empíricas | 181 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Gráfico 1 | – Percentual Total de participantes com Formação Complementar concluída nas duas Escolas, à época da realização da pesquisa | 157 |
| Gráfico 2 | – Divisão de participantes com Formação Complementar concluída à partir do município pesquisado | 158 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| P.R.A | Professor Regência “A” (português e matemática) no município de Fortaleza-CE |
| P.R.B | Professor Regência “B” (ciências, história e geografia) no município de Fortaleza-CE |
| PR 1 | Professor Regência 1 (português, matemática e ciências) no município de Brejo Santo-CE |
| PR 2 | Professor Regência 2 (história e geografia) no município de Brejo Santo-CE |
| UFCA | Universidade Federal do Cariri |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| SANA | Super Amostra Nacional de <i>Animes</i> |
| TIC | Tecnologias da Informação e da Comunicação |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 17 |
| 2. ESCOLA, EDUCAÇÃO E TV: ENTENDENDO A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UMA ÁREA DE MEDIAÇÕES..... | 29 |
| 2.1 A Escola como instituição educativa e representante social da Educação | 31 |
| 2.2 TV, Mídia e suas influências na sociedade pós-moderna | 44 |
| 2.3 A Educomunicação e suas mediações | 55 |
| 3. OS CAMINHOS DA PESQUISA: DA INDEFINIÇÃO METODOLÓGICA À CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO QUALITATIVO | 67 |
| 3.1 Dilemas do estudo (1º Ato): entre a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Intervenção | 69 |
| 3.2 Dilemas do estudo (2º Ato): oficinas temáticas ou observação participante? | 73 |
| 3.3 A escolha pela realização do “grupo focal” e a solução dos dilemas metodológicos..... | 77 |
| 3.4 O formato definitivo da pesquisa: objetivos do estudo | 82 |
| 3.4.1 O Locus do Estudo: os critérios de escolha das escolas participantes | 84 |
| 3.4.2 Os sujeitos participantes da Pesquisa | 86 |
| 3.5 A construção do <i>Corpus</i> da Pesquisa: as formas de levantamento, organização e análise dos dados | 91 |
| 3.5.1 <i>Categorias analíticas empíricas e categorias analíticas teóricas correspondentes</i> | 95 |
| 4. TELEVISÃO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO CONFUSA E CONTRADITÓRIA NAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO..... | 99 |
| 4.1 O uso da TV nas escolas participantes: o televisor como instrumento ilustrativo.... | 104 |
| 4.2 TV como produtora de conhecimento? A concepção dos professores a respeito da programação da TV aberta..... | 123 |
| 5. A EDUCOMUNICAÇÃO E SUA INTERPRETAÇÃO NO DISCURSO DOS PROFESSORES | 140 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 Formação docente em cheque: usar a TV para educar ou educar para o uso da TV? | 142 |
| 5.2 A Educomunicação como “tábua de salvação” no discurso dos professores: sonho impossível ou realidade legitimada? | 159 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 182 |
| REFERÊNCIAS | 191 |
| ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA | 198 |
| ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DOS GESTORES (DIRETORES OU COORDENADORES) PARTICIPANTES DA PESQUISA | 199 |
| ANEXO C – 1º TEXTO SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO TRABALHADO NOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS | 200 |
| ANEXO D – 2º TEXTO SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO TRABALHADO NOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS | 202 |

1. INTRODUÇÃO

A relação entre a televisão e a educação formal escolar constantemente é marcada por tensões e ambiguidades, especialmente por parte dos profissionais que atuam no espaço escolar. Não são raras as oportunidades em que se pode verificar que o uso da TV em sala de aula parece ocupar funções lúdicas ou instrumentais. A utilização da televisão dentro do ambiente escolar parece estar delimitada a certos espaços e a certas ocasiões previamente estabelecidas pela própria escola, de forma que o aparelho de TV esteja sempre sob o controle e a serviço da instituição escolar. Até mesmo quando sua função em sala de aula parece ser pedagógica, a televisão termina por adquirir uma utilização estereotipada, sem que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham voz ou participação na definição das atividades que fazem uso da TV. Isso faz com que esse uso adquira um caráter ainda mais instrumental, dando ares “estéticos” às aulas costumeiramente tradicionais. Nesse caso, a tecnologia em questão (televisão) funciona como uma ferramenta de divulgação de conteúdos do livro didático, um instrumento cujo propósito é pura e simplesmente propagar conceitos escolares sem a participação dos sujeitos (alunos) em torno da escolha ou sugestão dos conteúdos que são exibidos no objeto tecnológico (NAPOLITANO, 2007).

A definição da TV como um dos objetos de estudo desta pesquisa foi uma escolha não apenas acadêmica, mas acima de tudo pautada em minha trajetória profissional e pessoal. Minha experiência com a televisão sempre extrapolou o campo da formalidade: de certa forma, posso afirmar que meu contato com a TV sempre foi mais intimista, através de uma espécie de identificação pessoal com os personagens e programas que acompanhei durante toda minha infância. Os programas televisivos com os quais tive contato quando criança, de certa forma moldaram certos valores morais que tomei para mim após adulto.

Desde criança, sou um admirador confesso dos super-heróis japoneses. Todos os meus colegas e conhecidos de meu círculo social sabem o quanto sou fã de heróis orientais, e isso se tornou um fato quase incontestável nos últimos anos. As séries de ação japonesas (séries *Tokusatsu*¹), os desenhos animados japoneses (os *Animes*²) ou mesmo os personagens

¹ Séries de ação japonesas produzidas a partir dos anos 50, e filmadas com atores e atrizes “reais” (equivalente a filmes e novelas, no Ocidente). As séries de *Tokusatsu* ficaram populares no Brasil na década de 80, através da transmissão em massa na TV aberta brasileira de heróis que se tornaram ícones da cultura pop e nerd da atualidade, como *Jaspion*, *Jiban*, *Jiraiya* e *Black Kamen Rider*. A partir dos anos 90, as séries *Tokusatsu* deixaram de ser exibidas na TV brasileira e foram substituídas pelas séries da franquia *Power Rangers*, uma franquia americana que adaptou os seriados de *Tokusatsu* para o mercado americano de entretenimento televisivo.

apresentados nos quadrinhos orientais (*Mangás*³) sempre me inspiraram, especialmente no que concerne à moralidade propagada por esses heróis nipônicos. Durante toda minha infância me vi fascinado pelos atributos estéticos e acima de tudo pelos valores morais defendidos pelos personagens das séries nipônicas que acompanhava na extinta TV Manchete⁴. Honra, justiça, lealdade, amizade e o senso de perseverança demonstrado pelos super-heróis da terra do sol nascente me parecia ser valores mais abrangentes e profundos que a mera moralidade que eu acompanhava em meu cotidiano. No cenário de minha infância, poucas pessoas conseguiam encarnar aqueles valores morais demonstrados pelos super-heróis nipônicos; uma dessas pessoas sem dúvida nenhuma era meu pai.

Todavia, apesar de minha paixão aguda pelo universo fantasioso dos super-heróis orientais, lembro-me perfeitamente que ainda criança já conseguia perceber o ar de rejeição que pairava sobre esses programas. De uma forma geral os adultos que me rodeavam, ou criticavam o fato de eu assistir essas séries, ou mesmo quando as aceitavam as tratavam com desdém ou com um grau de subestima. Em minha escola, minhas professoras falavam com meu pai a respeito dessas séries e o aconselhavam a frear meu contato com os heróis da TV Manchete, sob risco de meu desempenho escolar ser prejudicado. Todavia, não lembro em nenhum momento de ter tido algum grave déficit escolar durante minha infância: ao contrário, meu desempenho escolar era satisfatório, uma vez que minha vida girava apenas em torno de 3 eixos: o estudo, a brincadeira (geralmente solitária, baseada nos heróis que acompanhava) e o contato com a televisão (essencialmente pautado nos super-heróis).

Lembro perfeitamente que naqueles anos era comum assistir entre 4 ou 5 horas de TV diariamente, e minha própria rotina escolar era organizada de tal maneira que eu pudesse frequentar a escola em um turno e acompanhar a exibição dos meus seriados em outro, sem prejuízo de nenhuma das duas atividades. Isso parecia incomodar não só meus professores da educação básica (que não hesitavam em procurar meu pai para dialogar sobre esse fato), mas também colegas de minha mãe, que me aconselhavam a abandonar os heróis japoneses e fazer

² Animações do mercado japonês de entretenimento. O termo japonês “*Anime*” é originado do inglês “*animation*”, e classifica todo tipo de animação oriental produzida com fins comerciais. Os *Animes* são produzidos na maioria das vezes a partir de *Mangás* (quadrinhos japoneses), e atualmente representam um grande mercado de entretenimento mundial, exportando a produção japonesa para o resto do mundo.

³ Quadrinhos japoneses, inicialmente baseados nos modos de vida e nas crenças culturais nipônicas, mas atualmente orientados para símbolos mercadológicos ocidentais à base de heróis, fantasia, ficção e magia.

⁴ Canal de TV carioca fundado pelo empresário Adolfo Bloch no ano de 1983. Em seus 16 anos de existência, a Rede Manchete de Televisão se popularizou pela exibição de diversos seriados japoneses, fossem *Animes* ou séries *Tokusatsu* em sua programação. O canal encerrou suas atividades após grave crise financeira no ano de 1999, tendo cedido sua concessão de transmissão para o atual canal televisivo Rede TV.

alguma atividade física (como se eu não brincasse!) enquanto assistiam o capítulo da novela das 8 daquela época. Lembro até mesmo de algumas senhoras religiosas conhecidas de minha mãe condenarem o seriado *Jaspion*⁵ e o acusarem de ser “demoníaco” e até mesmo “satânico [...]”.

Segundo Napolitano (2007, p. 12) “é comum que adultos e professores critiquem a TV [...], mas ao chegar em seus lares se entreguem fascinados aos suspiros das novelas”. Durante minha infância, muitas vezes fui proibido de assistir as séries japonesas das quais era fã, sem encontrar nenhuma razão aparente para aquela proibição. As críticas que sempre percebi em torno dos programas de TV, que admirava, me acompanharam não apenas em minha infância, mas até mesmo em minha trajetória profissional (quando já adulto). Não foram poucas as oportunidades em que presenciei a recusa ou a delimitação expressa pela não-utilização da televisão (e de programas da TV aberta) em escolas nas quais atuei profissionalmente. Como pedagogo formado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2004, tive experiências em todos os níveis da educação – desde a educação básica até o ensino médio – antes de ingressar no magistério superior no ano de 2014, onde leciono atualmente na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Em todos esses anos, sempre me perguntei o que fazia a TV ser vista de maneira tão pouco amistosa no ambiente escolar, no que muitas vezes fui (e ainda sou) acusado de ser “otimista demais” em relação à televisão, ou mesmo de não enxergar o aspecto comercial que cerceia a programação televisiva.

Apesar de ter tido uma infância muito pautada no contato com a TV, quando adulto nunca fechei os olhos para o fato de que a televisão e sua grade de programação é um produto comercial, prontamente utilizado para atender interesses particulares de grandes conglomerados. Não basta assistir TV: é preciso sentir a televisão, pois “a TV não funciona como pano de fundo. Ela envolve. É preciso estar com ela” (MCLUHAN, 2007, p. 350). Quando adulto, sempre tive o hábito de tentar assistir os programas de TV de maneira mais profunda, mais interna, menos rasteira. Sempre procurei tentar enxergar o que os personagens realmente queriam dizer, o que havia “por trás” de cada cena, cada música, cada ato que cercava os programas que acompanhava. E me parecia que a televisão guardava em si uma mensagem, um sinal que precisava ser interpretado, decodificado a partir de uma análise que

⁵ *Kyoujuu Tokusou Juspion* (do japonês, “Investigador de Monstros Jaspion”) foi a série *Tokusatsu* mais popular exibida no Brasil. O seriado foi exibido na TV Manchete entre os anos de 1988 e 1992 e alcançou enormes índices de audiência, se tornando um ícone da cultura pop dos anos 80. *Jaspion* foi o responsável por abrir as portas do mercado televisivo brasileiro para diversas outras séries não apenas do gênero *Tokusatsu*, mas até mesmo *Animes* (como o famoso “Cavaleiros do Zodíaco”) que mais tarde viriam a consolidar o mercado brasileiro de forma definitiva como um dos maiores consumidores mundiais de super-heróis japoneses.

não seguisse unicamente um viés criticista e com traços de um discurso que guarda ranços sobre a TV.

Após começar a atuar na educação básica no ano de 2004, ingressei também na coordenação de um grande evento de cultura oriental de Fortaleza-CE, o SANA⁶, coordenando as duas salas de exibição do evento (curiosamente, as salas de séries *Tokusatsu*). A partir dali, iniciou-se uma história que duraria cerca de 10 anos, organizando atividades culturais no evento, estruturando exibições de filmes e seriados japoneses e tendo contato com famosos dubladores de personagens de filmes, séries, desenhos animados, e cantores japoneses que interpretavam temas de cinema e TV que eu ouvia desde minha infância. Todavia, apesar de estar inserido intensamente na cultura pop televisiva e de estar atuando num evento pautado na popularidade da TV e das séries nela exibidas, alguma coisa ainda estava errada: se por um lado eu levava uma vida até certo ponto midiática, por outro minha vida profissional (como professor da educação básica) parecia se chocar diametralmente com essa “vida midiática” que eu experimentava sendo um coordenador do SANA.

As escolas em que eu atuava pareciam desconhecer completamente o universo televisivo pop que seus próprios alunos acompanhavam em casa, e, pior: por mais que os alunos das escolas demonstrassem ter conhecimentos profundos sobre os programas de TV que acompanhavam, os profissionais da educação dessas instituições (professores e especialmente gestores) não pareciam demonstrar nenhum interesse em conhecer um pouco mais desse universo midiático, ou mesmo de utilizá-lo de alguma maneira no cotidiano escolar. De certa forma, a análise que esses profissionais faziam da televisão e de seus programas me parecia sempre algo feito sob uma ótica “cinza”, pessimista, desesperançosa, propensa a uma crítica quase cega e até certo ponto rancorosa. E confesso que isso me irritava e decepcionava profundamente, pois me parecia uma postura absolutamente *non sense*, uma vez que partia de profissionais que atuavam em uma instituição (escola) que teoricamente deveria educar os alunos em diversos aspectos da vida prática, e não apenas em aspectos que julgasse “proveitosos”, haja vista que “a escola ao rejeitar os meios, está reconhecendo sua incapacidade de entender o homem de hoje” (MORAN, 1993, p. 182).

Com o passar dos anos, o choque entre minhas convicções pessoais a respeito da

⁶ Super Amostra Nacional de Animes. Fundando no ano 2000, o SANA é um evento dedicado à divulgação da cultura pop como um todo, contendo atividades culturais dos mais diversos tipos (palestras, exposições, exibições de séries, shows com cantores japoneses intérpretes dos temas de seriados famosos, etc.). Atualmente, o evento é o 2º maior do gênero (sendo superado apenas pelo “*Anime Friends*” em São Paulo), sendo realizado duas vezes ao ano (sempre nos meses de Janeiro e Julho) e contando com um público estimado de 70 mil pessoas em cada edição.

TV e os padrões de análise sobre a televisão – adotados pelas escolas em que atuava – começou a ficar cada vez mais insustentável. Lembro perfeitamente de uma situação no ano de 2005, em que tive um planejamento pedagógico rejeitado pela diretora de uma escola onde atuei, porque havia incluído a exibição de um episódio de um famoso *Anime* (“Cavaleiros do Zodíaco”) como parte da atividade pedagógica. Na ocasião, a alegação dada pela diretora da instituição foi de que o desenho animado tinha um teor altamente “demoníaco por mexer com signos” e poderia incitar diretamente as crianças a atos violentos e agressivos. Aquela não me pareceu uma justificativa plausível para se recusar todo um planejamento pedagógico: na verdade não me pareceu nem mesmo uma justificativa, e sim uma delimitação ou uma recusa com ares de algo “justificado”.

Viver entre um universo midiático rodeado de celebridades do mundo pop televisivo (cantores, dubladores, atores de seriados japoneses etc.) no evento SANA, e um universo escolar recheado de estereótipos e rejeições quase inexplicáveis, me pareceu ser algo absolutamente incoerente naquela altura de minha trajetória profissional. Por isso, ao final do segundo semestre de 2005 decidi deixar aquela instituição e me preparar para a seleção do Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação da UFC. Estava claro para mim que as escolas temiam a televisão e os programas da TV aberta por algum motivo específico; porém, eu não sabia que motivo era esse. Da mesma forma, me estava claro que crianças e jovens tinham conhecimentos específicos e aprofundados sobre os programas televisivos que acompanhavam (filmes, séries e desenhos), e a admiração por esses programas não consistia apenas no fato das crianças os assistirem, mas sim analisá-los minuciosamente como forma de se apoderarem dos signos e conceitos apresentados nesses programas.

Nessa época, conheci então a professora Fátima Vasconcelos, e seu grupo de pesquisa, o LUDICE (Ludicidade, Discurso e Identidade nas Práticas Educativas). Decidi então concorrer a uma das vagas do Mestrado Acadêmico em Educação para o eixo de “Práticas Lúdicas, Discurso e Identidade Cultural”, eixo ao qual a professora Fátima Vasconcelos estava vinculada através da linha de pesquisa “Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança” (LIDELEC). Após 3 (três) anos de intensas tentativas, fui aprovado no Mestrado Acadêmico de Educação no ano de 2008, e comecei a investigar o que crianças em idade escolar tinham a dizer sobre os programas de TV que assistiam, e quais eram as diferenças de discurso presentes nas falas de meninos e meninas a respeito da televisão.

Comecei então a pesquisar autores que falassem sobre a televisão como um fenômeno cultural, não apenas sob uma ótica criticista, mas também sob um viés sociológico e comunicacional. E essa se mostrou ser uma tarefa árdua, pois rapidamente percebi que a

análise da TV nas ciências humanas pareciam sempre seguir uma ótica agressiva e essencialmente condenatória da programação televisiva. Em todos os levantamentos bibliográficos que fiz durante minha pesquisa de Mestrado, percebi que não faltavam obras e autores que abordassem o objeto “TV” como algo pernicioso, ideológico, subversivo, alienante ou mesmo impróprio para crianças (POSTMAN, 2012; BUCCI e KHEL, 2004; LINN, 2006). Apesar de fazer um levantamento dos posicionamentos mais criticistas em relação à televisão, fiquei com receio de ter o referencial teórico de minha pesquisa de Mestrado desequilibrado pelas visões extremistas a respeito da televisão, o que de certa forma seria prejudicial para o trabalho, o transformando em mais uma compilação acadêmica de críticas à programação televisiva. Em suma, se seguisse estruturando o referencial teórico de minha Dissertação a partir do discurso crítico em relação à TV, meu trabalho seria unicamente “mais do mesmo”, mais uma avaliação unilateral da televisão e dos perigos da mídia e das tecnologias da informação como um todo. Definitivamente não era isso que eu queria.

Foi então que em 2009, através de mais um levantamento bibliográfico, conheci o “oásis teórico” sobre o qual iria repousar minhas convicções e certezas sobre a televisão, em meio a uma avalanche tão grande de estudos críticos sobre a TV: o campo da Educomunicação. Através do pesquisador espanhol Joán Ferrés e de sua obra “Televisão e Educação” pude ser apresentado a uma área de estudos que não analisava o uso da televisão unicamente sob um viés criticista ou pessimista, mas também a partir de um viés político, social e até mesmo educacional. A partir daí, procurei me cercar de autores que compartilhavam do mesmo paradigma a respeito da TV e de suas relações com a educação, tentando assim fazer um contraponto em minha Dissertação de Mestrado em relação às teorias mais críticas a respeito da televisão.

Nossa pesquisa de Mestrado mostrou-se muito valiosa, revelando que as crianças consultadas no estudo gostavam de assistir desenhos animados, não apenas por conta dos aspectos mais superficiais presentes nesses programas, mas também por conta dos aspectos estéticos, morais e mesmo na similitude que os desenhos animados apresentavam com a realidade na qual as crianças estavam inseridas. Durante essa pesquisa, fizemos exhibições de desenhos animados com as crianças participantes do estudo. Esses desenhos eram escolhidos pelas próprias crianças, e após cada sessão de exibição, realizávamos conversas em grupo onde as crianças se posicionavam sobre os programas exibidos. Durante a realização da pesquisa, percebemos que algumas professoras das escolas, onde o estudo foi feito por diversas vezes, tentavam proibir a escolha de certos desenhos pelas crianças, especialmente por parte dos meninos que escolhiam quase sempre desenhos animados japoneses (*Animes*). A

partir dali, percebi que a rejeição dos adultos por desenhos animados orientais ou por programas exibidos na programação da TV aberta pareciam ser algo mais comum do que eu pressupunha. Àquela altura, já me havia ficado claro que eu não tinha sido o único menino a ser censurado por gostar de super-heróis nipônicos.

Após a pesquisa de Mestrado e a obtenção do título de mestre em Educação no ano de 2010, interrompi os estudos acadêmicos por alguns anos como maneira de estruturar novos projetos visando um futuro projeto de Tese. Naquela época, estava absolutamente inserido no evento SANA, e vivenciei o auge de meu “mergulho” no universo midiático proporcionado pelo evento: comecei a participar como um dos apresentadores do programa de TV do evento (TV SANA), que era exibido semanalmente num canal de TV local em Fortaleza-CE; passei a fazer também o programa de rádio do evento (SANA na 97), também transmitido semanalmente; e passei a ser colunista semanal em um jornal de grande circulação da capital cearense, onde escrevia matérias sobre os heróis de seriados *Tokusatsu*. Em um período de pouco mais de 5 anos experimentei um *glamour* com o qual não estava acostumado (por conta de minha exposição nos veículos de comunicação), me tornando uma espécie de “mini celebridade” televisiva na cidade. Por algum tempo tive de administrar essa fama passageira enquanto novamente me candidataria a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFC (desta vez no curso de Doutorado em Educação).

Mais uma vez me via dividido entre um mundo absolutamente midiático (mundo do SANA, com todo o seu *glamour* e celebridades japonesas) e um mundo que parecia (e ainda parece) desconhecer esse universo midiático da cultura pop televisiva, e mais que isso: parece ignorá-lo. Porém, nesse caso, o universo que se chocava com o universo midiático do SANA não era mais o ambiente das escolas de educação básica nas quais lecionava antes de ingressar no Mestrado, e sim o próprio ambiente acadêmico da Faculdade de Educação da UFC. A partir dali, percebi que sendo um ambiente de formação de professores, a FACED de certa maneira influenciava a visão dos futuros docentes a respeito de qualquer assunto relacionado à Educação, e isso incluía o uso da TV. Por isso, os futuros professores que estavam sendo formados na Faculdade de Educação da UFC já estavam sendo formados com uma visão a respeito da televisão oriunda da própria formação que recebiam. Logo, concluí que a questão do posicionamento criticista em relação à programação televisiva por parte dos profissionais da educação – das escolas em que atuei como professor de educação básica – era algo que estava além, muito além desses próprios profissionais. Vinha “de cima”, de suas próprias formações docentes, e dos discursos quer receberam (ou não receberam) durante

essas formações.

Obtive a aprovação no curso de Doutorado em Educação da FACED em 2012, e rapidamente percebi que teria dificuldades não só em delimitar com mais clareza meu objeto de estudo, mas acima de tudo em compartilhar minhas experiências com a TV e o universo midiático pop que vivenciava com intensidade (até aquela época), em virtude da escassez de trabalhos acadêmicos que estivessem relacionados ao fenômeno da cultura pop midiática e sua relação com a Educação. A partir dali, percebi que precisaria me aprofundar ainda mais na delimitação do objeto de investigação de minha futura Tese de Doutorado, e tomei a decisão de me afastar da coordenação de exposições do SANA, me afastando também de toda exposição midiática (rádio, TV e jornal) à qual vinha sendo submetido desde 2008. A partir de 2013 me dediquei à carreira acadêmica com mais intensidade, o que resultou (no ano seguinte) em minha aprovação em certame público para o cargo de docente em uma instituição pública federal (Universidade Federal do Cariri).

Após fazermos um pequeno estudo-piloto para testar a metodologia do estudo, percebemos claramente que não poderíamos manter a mesma linha de abordagem metodológica que havíamos adotado nos estudos de Mestrado. O público-alvo da pesquisa era outro (não mais crianças, e sim os próprios profissionais da educação), e ao longo dos anos já tinha tido experiências suficientes na área da Educação (trabalhando em escolas de educação básica) para amadurecer certos questionamentos: o que os professores pensam sobre a programação televisiva? Por que as escolas (como instituições educacionais) e seus gestores parecem ter receio de usar a televisão no ambiente escolar? Quais efeitos o uso da televisão causa na prática docente? Como a TV é realmente utilizada no âmbito escolar?

A partir desses questionamentos, procurei aprofundar ainda mais o meu viés educacional, tentando adotar um estilo de argumentação que deixasse cada vez mais claro que não concordava com visões extremistas e criticistas a respeito da televisão e de sua programação. Mais que isso, acreditava, e ainda acredito, que o uso da TV dentro da escola pode, e deveria, traduzir-se num uso político, a partir do momento em que conduz e estimula o usuário a adotar posturas críticas e analíticas em torno do que se assiste e do que se produz.

Com base nisso, o maior propósito desta pesquisa de Doutorado passou a ser então analisar o discurso de professores e gestores de escolas de educação básica acerca da utilização da TV na educação formal escolar, onde tentamos captar o que esses profissionais pensavam da programação televisiva como um todo, e quais são suas próprias experiências com a mídia televisiva (o quanto assistem TV). A partir de então, não bastava mais sabermos que as escolas tinham uma certa rejeição ao uso da televisão; já sabíamos disso (por

experiência própria), assim como tínhamos consciência de que por mais que tivesse seu uso controlado, a TV continuava a ser utilizada na educação formal escolar (ainda que de maneira delimitada). Por isso, decidimos tentar descobrir o que fazia com que professores e gestores escolares temessem tanto a mídia televisiva no recinto escolar: qual era o motivo dessa rejeição e do controle exercido pela escola em relação à televisão? O que torna a mídia televisiva tão perigosa aos olhos da escola (como instituição educativa)?

Para que essas perguntas fossem respondidas a contento, ficou-nos claro que a realização de observações de aulas não seriam suficientes para esclarecer as questões elencadas, uma vez que percebemos que as aulas que decidíamos observar eram de certa maneira estruturadas para nos transmitir uma perfeição a respeito do que estávamos investigando (o uso da mídia televisiva), nos confirmando que é preciso muita cautela ao se interpretar fatos presenciados em observações de campo (GIL, 2010). Da mesma forma, após a realização de um estudo-piloto em uma escola particular, percebemos que a realização de entrevistas também não seria suficiente para descobrirmos o que realmente os docentes e gestores escolares pensavam sobre a mídia televisiva, já que durante as entrevistas realizadas detectamos que de uma forma geral todos os entrevistados reconheciam a importância do uso da televisão e de outras tecnologias da informação em sala de aula, mas não discutiam que tipo de uso era feito ou mesmo em que esse uso impactava a aprendizagem dos alunos. Assim, ficou-nos claro que as entrevistas também podiam esconder a real interpretação que docentes e gestores davam à mídia televisiva, pois nem sempre o que era dito correspondia realmente ao que se pensava sobre o assunto (LAKATOS, 2003).

A partir de então, decidimos concentrar nossa atenção no discurso dos participantes da pesquisa, usando para isso referenciais teóricos caros ao campo da filosofia da linguagem, como Bakhtin (2009), Faraco (2009 e Maingueneau (2011; 2014). Assim, partimos do pressuposto de que o discurso dos professores e gestores escolares a respeito do uso da TV nas escolas ia muito além do que eles falavam em suas entrevistas ou do que faziam em suas aulas: esse discurso estava enraizado, “escondido”; se constituía em algo quase “secreto” para nosso estudo e precisava ser descoberto, revelado. Tratava-se das próprias convicções dos participantes a respeito da televisão, do que achavam da mídia televisiva e de como a interpretavam. Da mesma forma, também nos parecia que o discurso dos participantes deste estudo também era influenciado por outras fontes e outros discursos que de certa forma delimitavam os discursos de professores e gestores, confirmando que os discursos são fruto do contexto em que são originados (MAINGUENEAU, 2011).

Uma vez que delimitamos as estratégias metodológicas com as quais conseguiríamos obter as informações que desejávamos (respondendo aos questionamentos propostos neste estudo), decidimos estruturar a pesquisa em torno de três categorias conceituais que permeiam as discussões realizadas ao longo das análises do material empírico: **Escola e Educação; Mídia e TV; e Educomunicação**. Esses três campos conceituais constituem-se como o principal fundamento epistemológico desta Tese e fornecem toda a base teórica para as discussões que foram realizadas ao longo do estudo.

Para que os objetivos desta Tese fossem alcançados de forma exitosa, o estudo propôs-se a apresentar os conceitos pedagógicos trabalhados na Educomunicação aos profissionais que participassem do estudo. Foram realizados encontros coletivos com os professores participantes da pesquisa em formato de grupo focal, onde todos puderam expor suas opiniões e pensamentos acerca da televisão, sua utilização em sala de aula, seus contatos com os programas de TV, sua visão acerca da Educomunicação e de como achavam que ela poderia ajudá-los em sua prática docente. Além disso, foram realizadas também entrevistas individuais com os professores e gestores dessas escolas (diretores e coordenadores pedagógicos), visando observar como eles enxergaram o estudo e quais suas principais dificuldades no cotidiano de suas práticas docentes.

Com base nas discussões que foram inicialmente levantadas, esta pesquisa pode contribuir consideravelmente para a instituição escolar, proporcionando dados relevantes no que diz respeito ao contato dos professores com a TV e seus posicionamentos a respeito da utilização da televisão dentro do contexto escolar. Com isso, esperamos que o trabalho possa proporcionar uma maior compreensão a respeito de como os docentes e gestores das escolas participantes do estudo entendem a televisão, sua programação e sua utilização nas escolas.

Atuamos com a hipótese inicial de que as escolas não compactuam com propostas pedagógicas que utilizam a TV em demasia, em sala de aula (Guimarães, 2001). Partindo do conceito básico de hipótese científica, concluímos que um estudo não precisa necessariamente ser respondido por apenas uma hipótese, ao contrário, pode ser respondido por mais de uma, já que “por hipótese, entende-se uma suposição ou explicação provisória do problema” (GIL, 2010, p. 17). Devido a isso, trabalhamos também com outras duas hipóteses relevantes a este estudo:

- a) Os professores não possuem conhecimento sobre que programas de TV seus alunos assistem;
- b) Parece haver uma subutilização da TV nas escolas, através do uso vigiado e controlado da televisão em sala de aula.

Para verificarmos a veracidade ou não das hipóteses levantadas, a apresentação dos dados deste estudo está dividida em quatro capítulos, a saber: no Capítulo 1 procuramos apresentar ao leitor uma descrição das categorias teóricas do estudo (Escola e Educação; Mídia e TV; e Educomunicação), problematizando o objeto de estudo da pesquisa e fazendo um debate em torno dos conceitos centrais que irão pautar a análise dos dados coletados nas escolas.

No Capítulo 2, apresentamos ao leitor os caminhos metodológicos adotados ao longo do estudo, além da descrição minuciosa das características da pesquisa, seus participantes e a natureza do estudo. Além disso, apresentaremos as principais – e muitas! – dificuldades encontradas para definir uma abordagem metodológica que fosse condizente com os objetivos do estudo, e com o comportamento apresentado pelos sujeitos participantes da pesquisa.

No Capítulo 3, procuramos mostrar como foi feito o uso da televisão nas escolas que participaram deste estudo, e qual era o grau de contato dos participantes de nossa pesquisa com a mídia televisiva (o que assistiam, quais eram suas preferências e como interpretavam o que acompanhavam na TV). Nesse Capítulo procuraremos dialogar sobre a imensa cobrança social que é feita em torno da imagem do professor, e como essa cobrança pareceu impactar diretamente o ato de assistir televisão por parte dos participantes de nossa pesquisa. Além disso, tentaremos compreender um pouco mais sobre a relação entre televisão e educação, e como esse relacionamento se manifestou de maneira às vezes confusa e até mesmo contraditória nas escolas participantes do estudo, nos mostrando posturas paradoxais por parte dos participantes da pesquisa, no que tange ao discurso emitido e à prática presenciada em relação ao uso da TV.

Finalmente, no Capítulo 4, abordaremos a questão da formação docente (formação continuada dos professores) e como ela impactou diretamente na relação que presenciamos entre os docentes e os gestores que participaram da pesquisa. Neste Capítulo também iremos fazer uma análise sobre como os professores de ambas as escolas interpretaram a Educomunicação a partir de suas próprias experiências docentes, e como suas percepções sobre esse campo de estudos também esteve atrelada à formação pedagógica que recebiam, ou não, das Secretarias Municipais de Educação.

Durante todo o texto tentamos apresentar exemplos práticos de situações que foram presenciadas durante nossas observações de campo, como forma de mantermos um diálogo aberto, tanto com o leitor quanto com os referenciais teóricos abordados ao longo do estudo. Isso evitará que o texto desta Tese fique demasiadamente teórico, unindo as principais

ideias pertinentes ao estudo aos fatos que consideramos apropriados como exemplificação dessas ideias.

Esperamos aprofundar reflexões acerca do uso da televisão enquanto ferramenta pedagógica a partir da realidade dos próprios alunos e dos professores, usando os aspectos filosóficos da Educomunicação como alicerce das discussões promovidas neste estudo. Esperamos ainda que possamos apresentar aos leitores, de forma detalhada, qual a visão dos participantes a respeito do uso da TV e de seus programas em sala de aula, a partir dos pormenores do cotidiano escolar e das relações que são mantidas entre os diversos profissionais envolvidos no contexto educacional de cada escola participante do estudo.

2. ESCOLA, EDUCAÇÃO E TV: ENTENDENDO A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UMA ÁREA DE MEDIAÇÕES

“Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade” (Ismar Soares)

Entender o que a escola pensa sobre o uso da televisão em suas dependências é algo que não pode ser respondido somente a partir de observações de aulas ou mesmo de entrevistas com professores e gestores escolares. Estamos diante de uma questão verdadeiramente histórica, uma vez que a escola enquanto instituição educacional remonta uma tradição secular de se apresentar como a maior detentora do saber na sociedade ocidental, ou mesmo como a guardiã do conceito de “Educação”. Nesse caso, partimos da ideia de que a Escola é o principal local da sociedade moderna para se educar e formar cidadãos, que por sua vez possam exercer seu direito de cidadania e contribuir para o crescimento de sua nação ocupando um ofício digno (SAVIANI, 2013).

A maneira mais proveitosa de se entender como a escola enxerga o uso da TV e de outras tecnologias em suas atividades é entender também como se deu a formação histórica do próprio termo “Escola”, e como a própria instituição escolar através dos séculos moldou o significado que se emprega atualmente sobre a acepção do termo “Educação”. A partir daí, analisaremos como a televisão enquanto instrumento comunicacional remodelou o conceito de aprendizagem a partir de uma proposta de descentralização na formação educacional, pautada em conceitos como “interatividade”, “mídia” e “cibercultura”. Somente após esses breves levantamentos históricos, poderemos situar o campo da Educomunicação e o grande desafio que essa área de estudos tomou para si: demonstrar que Educação e Comunicação não são necessariamente áreas antagônicas de saber, e acima de tudo guardam semelhanças em seus *modus operandi* a partir do instante em que o ato de educar é essencialmente também um ato comunicativo (SOARES, 2011), ou um ato em que “[...] convergem uma leitura da Pedagogia a partir da Comunicação e uma leitura da Comunicação a partir da Pedagogia” (KAPLÚN, 2011).

É importante para este estudo, darmos um pouco mais de atenção às ideias apresentadas por Kaplún a respeito das relações entre os campos da Comunicação e da Educação. Para o autor argentino, todo processo educativo é necessariamente um processo comunicativo, pois o ato de se ensinar (ou se discutir) algo em sala de aula envolve o ato de

saber comunicar-se coletivamente, de forma que todos os envolvidos entendam as ideias que estão sendo compartilhadas naquele ambiente. O ato de comunicar deveria ter como objetivo principal na escola, democratizar os diversos posicionamentos dos sujeitos participantes desse ambiente (alunos, professores, gestores e os demais membros da comunidade escolar) a respeito de quaisquer temas que fossem abordados, seja no processo formal de ensino ou nos demais processos educativos informais.

Comunicação e Educação compartilham interesses em comum: o ato de comunicar de forma democrática (e não unilateral) é educativo para Kaplún, da mesma forma que o ato de educar exige necessariamente uma abordagem comunicativa. Dessa forma, para Kaplún, restringir o uso da Comunicação em sala de aula unicamente ao uso de tecnologias (computador, televisão, *data shows*, etc) torna-se um erro conceitual, uma vez que é mais importante a qualidade da comunicação que é mantida entre os sujeitos, do que a utilização de meios de comunicação entre eles. Por conta disso, a qualidade da comunicação mantida entre os diversos sujeitos do processo educacional vai bem além da utilização ou não de tecnologias em sala de aula, pois abrange também “[...] o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios” (KAPLÚN, 2011, p. 175).

Orozco-Gomez (2011) possui pensamento semelhante ao de Kaplún, ao afirmar que a qualidade do processo comunicativo em sala de aula é essencial para que alunos e professores compreendam o que cada um pensa a respeito dos temas apresentados e debatidos no contexto escolar. Para o autor mexicano, quando o papel do professor limita-se ao de “transmissor de conteúdos”, a qualidade da comunicação em sala de aula cai porque nem todos os sujeitos participantes do processo educativo manifestam-se sobre os conteúdos que estão sendo ministrados. O uso das tecnologias, por si só, também não representa muita coisa, se for feito de maneira unilateral (manifestando apenas os interesses do professor ou da escola): esse uso pode ser feito de forma democrática, onde os participantes do processo educacional possam sugerir e participar abertamente até mesmo das definições do que seja ou não trabalhado com o uso dessas tecnologias. Por isso mesmo, “[...] um professor tem que ser, em primeiro lugar, provocador de experiências e de aprendizagem, para as quais podem ser muito úteis as novas tecnologias, a televisão em particular” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 245).

Segundo Meksenas (2001) uma das características primordiais do sistema de ensino brasileiro é atrelar quase que obrigatoriamente as atividades docentes a ferramentas que dêem ao professor a sensação de segurança no desempenhar de suas atividades em sala de aula. Dentre essas ferramentas, o livro didático se destaca como a grande ferramenta com a

qual os docentes planejam suas aulas, tornando-as pouco dialógicas e conseqüentemente menos comunicativas (uma vez que restringem o processo comunicacional à apresentação de conteúdos que estejam presentes nos livros didáticos). Nesse contexto, até mesmo o uso de tecnologias da comunicação (que conforme vimos não são “soluções infalíveis” para a melhoria dos processos comunicativo e educativo em sala de aula) consegue tornar-se ainda mais prejudicial, uma vez que o uso dessas tecnologias fica atrelado ao uso que os professores fazem do livro, sem que os alunos envolvam-se necessariamente na construção de qualquer tipo de processo educativo que esteja relacionado à essas ferramentas tecnológicas. Por isso mesmo, torna-se necessário refletir novas formas de construção do saber, que por sua vez possam melhorar a qualidade do processo comunicativo em sala de aula (seja com o uso do livro didático, seja com o uso de tecnologias), pois

“Novas práticas de ensino se afirmam quando a percepção dos professores considera os vários níveis do conhecimento e sua relação com os fundamentos organizadores da aula, como capazes de gerar novas posturas ante o uso do livro didático” (MEKSENAS, 2001, p. 69)

Conforme percebemos, a qualidade do processo comunicativo em sala de aula envolve mais que o uso de recursos ou de técnicas: trata-se na verdade de uma mudança de postura dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que passam a buscar uma melhoria no entendimento mútuo durante o processo educativo, com o objetivo de otimizar a comunicação entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar. O uso ou não de tecnologias não indica uma solução definitiva para a melhoria da comunicação em sala de aula; ao contrário: esse uso pode até mesmo torna-se pouco comunicativo, se for orientado por uma proposta não-democrática ou pouco dialógica, baseada unicamente nos interesses de uma das partes envolvidas no processo educativo (sejam professores ou alunos).

2.1 A Escola como instituição educativa e representante social da Educação

Apesar da ampla concorrência que vem sofrendo com as tecnologias da informação e da comunicação (televisão, computador etc.) nas últimas décadas, a escola ainda pode ser considerada a principal instituição educacional da sociedade ocidental. De uma forma geral, o ato de educar crianças e jovens ainda parece ser tida como uma ação delimitada à escola, e poucas instituições conseguem dividir o protagonismo dessa responsabilidade na sociedade moderna (LIBÂNEO, 2010). Nesse caso a responsabilidade de educar cidadãos que

a escola parece clamar para si, se torna uma espécie de “missão” ou “vocação social” pautada num conceito até certo ponto idealizado do termo “Educação”. Por isso, antes de fazer qualquer afirmação sobre a Escola devemos antes nos questionar: o que significa o termo “Educação”? Como a escola, enquanto instituição educacional, enxerga a própria prática social do ato de “educar”?

De acordo com Libâneo (2010, p. 26), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”. Para o autor, educar é uma ação não necessariamente escolar, por mais que a escola ainda reclame para si essa função social. Educar seria uma ação inerente ao próprio ser humano, uma ação quase natural, espontânea. A escola educa, sem sombra de dúvidas; mas há várias formas de educação, que por sua vez justificam uma certa “educabilidade” também em outros cenários além do cenário escolar. Nesse sentido, a igreja também educa (educação religiosa), a família educa (educação familiar) e até mesmo “a rua” também educa (educação mundana). O ser humano educa-se vivendo, coexistindo, interagindo: e essas interações não se dão unicamente na escola, pois o homem usa a educação “[...] para aprender, para ensinar, e para aprender-e-ensinar” (LIBÂNEO, 2010, p. 26). Parafraseando o célebre pensamento de Freire (2014), podemos facilmente compreender o raciocínio de Libâneo ao constatarmos que realmente ninguém educa ninguém, mas na verdade os próprios seres humanos educam uns aos outros através de sua própria convivência e das vicissitudes do mundo.

O papel social da escola é o de permitir que os alunos ampliem seus conceitos sobre a realidade em que estão inseridos, a partir da apresentação de conceitos que lhes pareçam familiares, próximos, palpáveis. Segundo Saviani (2011), a função primordial da escola é, ou deveria ser, forçar a reflexão, o questionamento, a negação da realidade social, pois o ato de educar é essencialmente um ato de fazer o aluno enxergar a verdade de sua própria realidade. Por isso mesmo,

O trabalho educativo realizado no processo de ensino em sala de aula é um trabalho de esclarecimento, de abertura das mentes dos alunos para lhes permitir, pela mediação dos conceitos, uma compreensão mais ampla e fundamentada do mundo em que vivem. E ao se aprofundar a compreensão sobre o modo como funciona a sociedade, desvenda-se sua estrutura de dominação, abrindo caminho para a sua crítica. (SAVIANI, 2011, p. 33).

A visão libertadora sobre o conceito de Educação defendida por Saviani não parece ser a mesma visão que a escola contemporânea tem sobre o ato de educar, por mais que suas análises sobre a educação aparentemente tivesse surgido de um discurso conscientizador,

reflexivo e politizado. Historicamente, a função social da escola foi formar cidadãos úteis à sociedade, produtivos e que ocupassem funções sociais nítidas e delimitadas. A escola tem pressa: pressa em formar futuros trabalhadores que irão manter as estruturas sociais vigentes, legitimando os modos de produção do sistema capitalista. E essa ansiedade parece se chocar aos ideais iluministas presentes na instituição escolar, fazendo até mesmo os professores se darem conta de que o processo de ensino realizado no contexto escolar vai de encontro ao discurso racionalista e emancipatório promovido pela própria escola (BOURDIEU, 1982).

Definir o que significa o termo “Educação” é uma tarefa deveras complexa, independente do conceito que se tenha a respeito do que significa o ato de educar. O ato de educar certamente possui intimidade com o ato de trabalhar, e nesse sentido a análise feita por Bourdieu em torno do papel da escola como mantenedora de uma ordem econômica (capitalista) é pertinente. Tardif (2010, p. 43) endossa esse pensamento crítico de Bourdieu em relação ao papel social da escola, quando afirma em sua análise sobre o conceito de Educação que “o trabalhador, o homem da práxis, deve primeiro ser educado antes de transformar o mundo pela sua ação laboriosa”. Logo, percebemos que trabalhar e educar são atividades quase “parceiras”, uma vez que o ato de educar por si só constitui-se num trabalho.

Todavia, não podemos simplesmente afirmar que a Educação tem o propósito único de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Sem dúvida, a formação para o trabalho é um dos propósitos da Educação: mas o ato de educar é algo ainda mais abrangente, que possui uma intenção mais ampla e se caracteriza como uma ação mais duradoura que extrapola o campo do trabalho. Educar é uma ação que pressupõe sempre um propósito, um objetivo, uma função. Não se educada “do nada”, sem uma intenção. O processo educativo tem a intenção de formar sujeitos para algum fim, e esse fim não é apenas a orientação para a práxis laboral: é também a formação para a cultura da sociedade em que se vive, “é a ação exercida pelos adultos sobre as crianças, a fim de integrá-las à sua comunidade e lhes transmitir sua cultura” (TARDIF, 2010, p. 43). Do ponto de vista medieval (do qual a educação contemporânea ainda reaproveita alguns valores pedagógicos, conforme veremos adiante), o ato de educar pressupõe sempre a atuação de um educador e um educando, onde o educador irá transmitir certos conhecimentos e certas chaves de interpretação para o educando visando sua adaptação a algum paradigma cultural no qual ambos estejam inseridos.

Libâneo (2010) também parece compactuar com a ideia de que o ato de educar é um ato que tem como função principal moldar, preparar para algo, modificar. No entanto, o pesquisador não restringe a ação educativa à formação para o trabalho, ao contrário: para Libâneo, a Educação pode ser encarada de duas maneiras, motivo pelo qual o autor faz

questão de citar duas etimologias possíveis para o termo “Educação” (ambas provenientes do latim): *educare* (alimentar, cuidar, criar, se referindo assim tanto às plantas e animais quanto às crianças); e *educere* (tirar pra fora, conduzir para, modificar um estado e transformá-lo em outro). Qual dos dois termos classifica melhor o termo “Educação”? Ou melhor, perguntando: qual dos dois termos designa melhor a “educação escolar”? Sem querermos parecer relativistas, podemos afirmar que ambos conseguem abranger a essência do ato de educar, afinal de contas, o que seria a educação escolar senão uma alimentação do educando com ideias e propostas culturais apresentadas pela instituição escolar? Da mesma forma, a escola enquanto instituição responsável por formar futuros cidadãos, deve ser capaz também de descobrir ou, no mínimo, “fazer aflorar” os potenciais de cada educando; logo, ela se propõe realmente a trabalhar a partir das capacidades do próprio ser humano, aperfeiçoando suas habilidades desde a infância (sem desconsiderar sua própria realidade), uma vez que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) as crianças são sujeitos de direitos, atuantes e participativos.

Para Saviani (2011) o papel da Educação, e mais especificamente da educação escolar, seria o de proporcionar ao ser humano uma formação integral mediante o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história. Todavia, esse objetivo seria impedido de ser realizado por conta do modelo econômico vigente – capitalista – que impossibilitaria a Educação de ser oferecida de maneira igual e equilibrada, separando a sociedade contemporânea em classes sociais rigidamente delimitadas, tal qual as sociedades escravagistas. Mais uma vez nos vemos diante de uma análise mais crítica a respeito da educação escolar, considerada uma ferramenta ou um instrumento de manutenção da ordem econômica vigente a serviço do capital, o que para Saviani contribuiria ainda mais para a separação da sociedade em estratos que tendem a entrar em conflito. Nesse caso, ao invés de “libertar”, a educação escolar simplesmente colaboraria para um efetivo conflito social.

Destarte, a história da escola como instituição educacional no Ocidente está intimamente ligada à história do Cristianismo e sua ascensão como principal religião ocidental. O conceito de Educação como algo abrangente, humanista e até mesmo espiritual já era trabalhado de maneira efetivamente filosófica nas sociedades da antiguidade (especialmente a sociedade grega). Todavia, foi através de valores cristãos como perdão, compreensão e aceitação das diferenças, que a Educação ganhou ares universalistas, passando a se tornar uma obrigação a todos os pagãos que passassem a ser convertidos ao Cristianismo, já que as sociedades pagãs eram consideradas bárbaras e para alguém ser considerado cristão era preciso ser educado e ter um mínimo de conhecimento e cultura, fato que nos leva a

concordar com a ideia de que “a escola e o Cristianismo operam em uma relação muito estreita, e o Cristianismo permite a escola propagar-se” (GAUTHIER, 2010, p. 71).

O nascimento das escolas como instituições educacionais no período medieval marcou uma certa ruptura com os modelos educacionais considerados pagãos. As escolas medievais caracterizaram-se pela junção de uma alta formação religiosa com conhecimentos literários necessários para que a igreja católica pudesse assim expandir o seu clero (GAUTHIER, 2010). E é justamente do período medieval que as escolas contemporâneas - ainda que bebendo também de conceitos iluministas - tiraram algo que elas mantêm até hoje em seus sistemas de ensino, e que iremos constatar na postura das próprias professoras participantes deste estudo: a formação moral. A escola é mais do que um meio de se adquirir conhecimentos; é acima de tudo um lugar onde se aprende, ou se deveria aprender, valores. Trata-se, sobretudo, de um lugar de aquisição de valores, de vivência; mais que isso: de convivência, de maneira que os semelhantes se atraiam e os diferentes se compreendam e ao menos se tolerem, mas não se afastem, já que “a escola cristã faz mais do que ensinar os rudimentos, ela é também e principalmente meio moral organizado” (GAUTHIER, 2010, p. 73-74).

Nas duas escolas que participaram de nossa pesquisa, percebemos que esse tipo de crença nos valores morais - crenças essas que possuem alto teor religioso - ainda guarda muita força no sistema de ensino contemporâneo. Para as professoras que entrevistamos em nosso estudo, a presença da televisão no ambiente escolar aparentemente faz com que essas crenças sejam de alguma maneira desafiadas: a TV parece balançar a ordem cristã, os valores cristãos que pareceram ser tão apreciados pelas professoras. Alguns programas da programação dos canais abertos de TV⁷, como as novelas e os telejornais, pareciam ser vistos até mesmo com desconfiança pelas professoras e gestoras das escolas que visitamos. O trecho abaixo nos demonstra o posicionamento da diretora da escola de Fortaleza-CE a respeito da programação televisiva dos canais de TV aberta. A conversa foi realizada no dia 5 de junho de

⁷ Denominam-se “canais abertos de TV” ou simplesmente “TV aberta”, os canais de TV cujo sinal de transmissão é oferecido de forma gratuita à população, diferentemente dos canais pagos (TV por assinatura) cujo sinal de transmissão só pode ser acessado mediante a aquisição de planos de programação em operadoras privadas de TV. Os canais abertos de TV funcionam à base de concessões de transmissão que são concedidas pelo Ministério das Comunicações. Como regra geral, os canais abertos de TV do Brasil pertencem a grandes conglomerados de comunicação que são dominados por famílias tradicionais do ramo comunicativo brasileiro. Atualmente, os cinco maiores canais de TV aberta do país são a Rede Globo de Televisão (pertence à família Marinho), o SBT (pertencente ao empresário Sílvio Santos), a BAND (pertencente à família Saad), a TV Record (pertencente ao empresário Edir Macedo) e o canal RedeTV (pertencente aos empresários Amilcare Dallevo Jr. e Marcelo de Carvalho).

2015, e na ocasião a diretora da instituição compartilhou o que pensa das telenovelas transmitidas atualmente:

Diretora: Acho que pra mim ela (TV) não é mais prioridade. Eu tenho outras prioridades. Acho também que as novelas ultimamente tem trazido muito mal.

Pesquisador: Mal?

Diretora: Mal (acena confirmando com a cabeça).

Pesquisador: Que tipo de mal?

Diretora: Só ensina o que não deve. Passou uma novela agora que eu abominei só de ouvir falar! (faz semblante de irritação). Eu nem assisti, mas só de ouvir falar eu abominei. Com aquela... mostrando assim escancaradamente a questão da...do lesbianismo, sabe assim...(faz semblante de nojo)

Pesquisador: Homossexualidade?

Diretora: Homossexualismo. Sinceramente, eu acho que a gente tem que... os nossos alunos já são tão...já veem tanta coisa ruim, vivenciam e veem tanta coisa ruim...aí eu acho que a gente deve dar algo melhor pra eles, sabe? Pra ver se eles pensam diferente também né? Porque eu acho que é uma forma da gente estar... como é que eu diria...(fica pensativa)...fortalecendo aquilo que eles...as coisas negativas. (Diretora da escola de Fortaleza. Entrevista individual. 5/6/2015).

Percebemos nas palavras da gestora da escola de Fortaleza que seu discurso dá bastante foco à moralidade presente nas telenovelas, especialmente no que tange à questão das identificações sexuais exibidas nos personagens desses programas. Para a diretora da instituição a programação televisiva contemporânea é algo ruim e impróprio, pois “ensina o que não deve”. Mais do que isso, nas palavras da diretora, os programas exibidos nos canais abertos de TV são maus, e exibi-los na escola seria o mesmo que “estar fortalecendo as coisas negativas”. Não podemos ignorar o fato de que o discurso da diretora da escola de Fortaleza enfatizava uma grande preocupação com os alunos da instituição, pois, em sua visão, os alunos já eram muito submetidos a coisas ruins fora do recinto escolar, e por isso caberia à própria escola oferecer algo novo, melhor, que pudesse mudar o pensamento dos próprios alunos. E o fato de se usar a televisão ou programas da TV aberta, como as telenovelas, significaria ir de encontro a esse anseio da diretora.

Como vimos, o conceito de escola como uma instituição responsável por oferecer também uma formação moral foi extraído do período medieval, e ainda parece sobreviver com muita força na escola contemporânea, ao menos nas escolas que participaram de nosso estudo). A educação medieval foi caracterizada por uma grande rigidez em seu *modus operandi*, exigindo dos alunos grande carga de concentração e unificando as atividades pedagógicas dentro de um mesmo ambiente, a escola. A memorização exigida para os conteúdos transmitidos nas escolas medievais tornava o processo educacional absolutamente unificado e homogêneo, não permitindo relativizações a respeito do que deveria ser ensinado e do que deveria ser aprendido. Não havia meio-termo, para cada pergunta feita dentro de uma

escola medieval haveria apenas uma resposta; assim, “o mestre faz as perguntas e espera as respostas que o aluno deveria memorizar” (GAUTHIER, 2010, p. 83).

Com o advento do Renascimento – séculos 14 a 16 – a Educação perdeu força no que diz respeito a seu aspecto religioso, e ganhou no que tange à preocupação com o ser humano, e não apenas com os conteúdos a serem ministrados. Segundo Simard (2010), a educação renascentista de caráter humanista se caracterizou principalmente por uma forte ruptura de paradigmas em que a sociedade ocidental se encontrava. Essa ruptura ocasionou o “desabamento” dos valores de um mundo (no caso, o mundo medieval) e preparou o surgimento de valores completamente opostos aos valores medievais, de um mundo que em breve iria ganhar força, o mundo iluminista. Por isso, a educação renascentista representou desta forma, uma espécie de educação de transição, de reflexão, de dúvida, mas não ainda de questionamento efetivo, pois de acordo com Gauthier (2010, p. 125) “vários discursos sobre educação são redigidos nesta época – Renascimento –, mas estes, os discursos, tem o defeito de limitar-se à doutrina, às grandes finalidades. [...] Preocupam-se pouco com os meios de ensino”.

É no Iluminismo, século 18, que a escola irá mudar sua visão a respeito do conceito de “Educação” e de sua aplicação no contexto institucional. A educação iluminista questionou diretamente a escolástica, o método de ensino adotado no período medieval. Segundo Martineau (2011), o paradigma iluminista defendia uma absoluta compreensão do ser humano, suas necessidades e acima de tudo suas capacidades para melhorar a sociedade em que vivia. Nesse sentido, a escolástica medieval era considerada para a educação iluminista uma espécie de símbolo que representava tudo que era antagônico aos preceitos defendidos pelo novo paradigma educacional, uma vez que o método medieval de ensino se caracterizava justamente pela concentração de atividades, a rigidez da avaliação feita pelo mestre e a homogeneidade da abordagem dos conteúdos. Foi a partir dessa ruptura iluminista que o conceito de “criança” como algo “diferente dos adultos” passou a ser adotado, como forma de se verificar que não se podia ensinar às crianças o mesmo que se ensinava aos jovens ou adultos. E foi essa conscientização iluminista a respeito da infância e suas especificidades que tornou possível o surgimento do conceito de “educação infantil”, como uma preparação para o futuro, uma educação cujo objetivo seria propiciar às crianças oportunidades para serem formadas “em harmonia com o seu ambiente” (MARTINEAU, 2010, p. 164).

A preocupação com o ser humano e com a qualidade de sua aprendizagem no processo educativo deixa a Educomunicação próxima dos ideais educacionais iluministas;

mas não a torna necessariamente relativista, uma vez que o objetivo da Educomunicação não é extinguir o papel do professor em prol de uma educação centrada no uso de tecnologias. Ao contrário: o que a Educomunicação propõe é sim uma reestruturação do processo comunicativo na educação (SOARES, 2011), partindo do pressuposto de que o uso das tecnologias em sala de aula pode se tornar uma disciplina comum do currículo escolar, fazendo com que o uso de tecnologias não seja encarado simplesmente como uma “atividade especial” ou uma exceção às atividades costumeiramente realizadas em âmbito escolar. Trata-se de uma espécie de protocolo moral: o educador não deixa de ser um professor; porém, um professor que não utiliza as tecnologias da informação e da comunicação como parte de um projeto centrado apenas no uso mecânico dessas tecnologias, mas sim no uso democrático, político, que estimule a comunicação e a produção de novos conhecimentos entre alunos e professores (não concentrando a produção de novos conhecimentos exclusivamente na figura do professor). O educador é assim, alguém que não só usa sua voz em sala de aula, mas que também dá voz aos sujeitos que nela participam do processo educacional (SOARES, 2002).

O pensamento educacional iluminista no século 18 se baseou essencialmente nas ideias defendidas por Jean Jacques Rousseau e em suas propostas de educar o ser humano para que ele redescobrisse a essência de seu próprio ser. De acordo com Martineau (2010), a essência da proposta educativa rousseauísta era a defesa da ideia de que o homem era mais importante que o método de ensino, assim, o homem não seria um meio para se obter algo através do processo educacional, mas o próprio fim desse processo. A educação proposta por Rousseau era clara no que diz respeito à função última da escola: fazer o ser humano redescobrir seu estado natural, a essência de seu próprio ser, a partir da identificação de suas potencialidades, sem pressões por resultados. Como cada ser humano tem especificidades particulares, não haveria sentido em se homogeneizar o sistema educacional; logo, a educação iluminista iria ter uma abordagem descentralizada, diferenciada, como forma de se tentar oferecer a maior diversidade possível de possibilidades aos alunos.

A postura dos professores que participaram de nosso estudo, nos pareceram ecléticas no que diz respeito aos valores adotados em suas aulas, e às preocupações que manifestavam em relação ao processo educacional. Conforme veremos ao longo deste estudo, se em alguns momentos os docentes e gestores das escolas pareceram adotar posturas iluministas (se preocupando acima de tudo com os alunos e suas necessidades), em outros os professores pareciam ter uma postura educativa mais próxima do pensamento medieval, preocupando-se acima de tudo em seguir rigidamente o método de ensino indicado pela

gestão educacional de seus municípios, e com os resultados que poderiam ser obtidos através da aplicação desse método. Nesse caso, a utilização da televisão nas escolas que participaram de nossa pesquisa aproximou-se mais do paradigma educacional medieval que do paradigma iluminista, uma vez que essa utilização parecia visar essencialmente a obtenção de resultados e a divulgação de conteúdos pedagógicos previamente estabelecidos.

O trecho abaixo representa um pouco do que presenciamos no discurso dos docentes e gestores das escolas participantes de nossa pesquisa. A conversa foi extraída da entrevista que realizamos com a coordenadora pedagógica da escola de Brejo Santo, na data de 10 de setembro de 2015. Na ocasião, a coordenadora enfatizou o cuidado que as professoras e os demais profissionais da educação tinham ao utilizar a TV em sala de aula, e escolher o que seria exibido nessa utilização:

Pesquisador: E esses filmes que eles (os professores) passam... como é a escolha desses filmes?

Coordenadora: De acordo com o conteúdo que tá sendo trabalhado.

Pesquisador: Da matéria em sala de aula?

Coordenadora: É. Por exemplo: agora na semana do folclore mesmo, eles (professores) tavam trabalhando lendas, então trouxeram algum filme envolvendo lendas. Tem que ser de acordo... tem que ter uma consonância né? Não pode ser uma coisa fora do que tá sendo trabalhado.

Pesquisador: Então a escolha parte mais do professor?

Coordenadora: Justo, do professor.

Pesquisador: E os alunos chegam a pedir alguma coisa? Pra assistir algum tipo de programa?

Coordenadora: Não. Eu acho assim: até pela idade, eles são infantis... eles gostam de... poderiam até sugerir (mostra um semblante de riso, como se estivesse desconcertada), **mas eles iam sugerir coisas que não tem nada a ver com o que é trabalhado dentro da escola.** (Coordenadora da instituição. Escola de Brejo Santo. Entrevista individual. 10/9/2015, grifo nosso).

Durante esta entrevista, a coordenadora pedagógica da escola do interior nos confirmou que quando a televisão era utilizada nas atividades dos professores, os alunos faziam pedidos de programas a serem exibidos. Esses pedidos, porém, quase nunca eram acatados pelos docentes porque não tinham uma consonância com os conteúdos pedagógicos abordados em sala de aula, já que os alunos quase sempre sugeriam “coisas que não tem nada a ver com o que é trabalhado dentro na escola”. Nesse caso, os conteúdos a serem exibidos através do uso da TV eram essencialmente ilustrativos e serviam como demonstração do trabalho feito a partir do livro didático, ou seja, a preocupação maior era com a perfeição do encaixe do programa a ser exibido em conformidade com o conteúdo que poderia ser apresentado.

Do ponto de vista educacional, podemos afirmar que o posicionamento

demonstrado pela coordenadora pedagógica da escola de Brejo Santo-Ce em relação ao uso da televisão era centralizador, pois não parecia dar margens para que os alunos tivessem alguma participação na escolha dos programas que eram exibidos em sala de aula. A coordenadora da instituição fez questão de enfatizar que eles (os alunos) eram crianças e por isso mesmo não poderiam sugerir programas, pois só se poderia ser assistido aquilo que estivesse “de acordo com o conteúdo que tá sendo trabalhado em sala”. Aqui, a qualidade do processo de comunicação no uso das tecnologias na escola do interior nos pareceu ter sido extremamente prejudicada, uma vez que a escolha dos programas exibidos quando a TV era usada não nos demonstrou seguir qualquer parâmetro democrático de participação de todos os sujeitos envolvidos (professores e alunos). Assim, a escolha sobre o que poderia ou não ser assistido nas aulas em que a televisão era utilizada, passava unicamente pelo discurso dos professores, que excluíam uma parte do público participante do processo de ensino-aprendizagem (os alunos), que por sua vez não podiam sugerir assistir programas com os quais tivessem afinidade.

Percebemos aqui uma situação escolar onde foi desperdiçada uma grande oportunidade (a partir das declarações dadas pela coordenadora pedagógica da escola de Brejo Santo) de tornar o processo educativo daquela instituição ainda mais comunicativo, democrático: ao invés disso, a postura da instituição caracterizou-se pela já aclamada centralização escolar sobre a definição das atividades a serem realizadas, sem participação efetiva (ou coletiva) dos participantes do processo educativo. Nesse caso, o uso da TV na escola do Cariri caracterizou-se (parafraseando Orozco-Gómez) como um uso sem brilho, rígido, sem efetividade, pois teve somente o objetivo de “[...] colher imagens em movimento, de agregar imagens em movimento ao discurso seco do professor” (OROZCO-GOMÉZ, 2011, p. 245).

Sabemos que a escola é uma instituição regida por regras, deveres e compromissos sociais, e que professores e gestores escolares tem metas políticas a cumprir, das quais não podem se esquivar (SAVIANI, 2013). Para o cumprimento dessas metas, o planejamento pedagógico faz-se absolutamente necessário, e por isso mesmo ele é encarado como ferramenta crucial para a eficácia do trabalho pedagógico no contexto escolar. No entanto, do ponto de vista da Educomunicação, o uso de tecnologias (como a TV) no contexto escolar pode ser realizado de maneira participativa, de forma que o acesso a essas ferramentas seja permitido a todos, seja através do manuseio direto dos instrumentos, seja através da participação na escolha e construção das atividades a serem realizadas. Isso faz com que o processo educativo torne-se também efetivamente comunicativo, uma vez que a comunicação

torna-se democrática a partir do instante em que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tem voz na construção das atividades executadas em sala de aula (SOARES, 2011). Isso faz com que o conceito de “gestão” ganhe ares diferenciados do ponto de vista educacional: a gestão educacional diz respeito ao manuseio do processo comunicativo entre os sujeitos participantes (e não simplesmente o manuseio dos instrumentos usados nesse processo). Dessa forma, no campo da Educação, todo professor é também, de certa forma, um gestor do processo comunicativo, pois procura dar voz a todos os presentes, saber suas preferências, afinidades, e usar essas informações em prol da comunicabilidade do processo pedagógico.

Podemos dizer que presenciamos nas declarações dadas pela coordenadora pedagógica da escola do Cariri, um exemplo de abordagem pedagógica despreocupada com a opinião do outro (o aluno), mas preocupada com a aplicabilidade do processo pedagógico proposto pela gestão municipal de Educação de Brejo Santo. Os conteúdos a serem ensinados – do livro didático – pareceram ter caráter prioritário em relação às demandas dos alunos e suas sugestões. A partir das declarações da coordenadora pedagógica (e das professoras durante suas entrevistas e encontros do grupo focal), percebemos que na escola de Brejo Santo o importante é o que devia ser ensinado (as expectativas dos docentes e gestores), e não o que se esperava receber (as expectativas dos alunos). Dessa forma, o uso de vídeos na escola de Brejo Santo foi unilateral, pois tratava-se mais de uma maneira da escola “tentar se adaptar ou seduzir os alunos, acenando com algumas modificações superficiais que tornem o currículo escolar mais atraente ou interessante” (CORDEIRO, 2013, p. 79).

Educar é acima de tudo gerir, coordenar, administrar relações que tenham como ponto de partida a ampla comunicação dos participantes do processo educativo. Do ponto de vista educacional, a gestão educacional tem como missão incentivar a criação de ecossistemas comunicativos, onde a comunicação entre professores e alunos aconteça de maneira plural, descentralizada, dialógica. O ato de utilizar a televisão como suporte à divulgação de conteúdos do livro didático sem nenhuma participação dos alunos no processo de uso da TV pode ser considerada uma ação pedagogicamente justificada na escola de Brejo Santo-Ce; mas não se caracteriza como uma ação educacional, pelo simples motivo de uma parcela dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (os alunos) não terem tido nenhuma participação nos conteúdos que foram exibidos na televisão. Soares (2002, p. 24) define a Educação como “o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos [...] destinados a criar e a fortalecer

ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas”.

A declaração da coordenadora pedagógica da escola de Brejo Santo a respeito dos pedidos de programas de TV feitos pelas crianças (e a rejeição a esses pedidos por se caracterizarem como antagônicos aos conteúdos pedagógicos que deviam ser ministrados), deve ser encarada de duas formas: 1º) como algo natural do ponto de vista pedagógico (tendo em vista as necessidades de se alcançar resultados educacionais a curto prazo); e 2º) como algo anti-democrático, que contraria o conceito de gestão educacional que estamos analisando, uma vez que restringe aos educadores (e somente a eles) a escolha sobre o que deve ou não ser exibido na televisão, e até mesmo sobre quando se deve (ou não) utilizar a TV.

Para cumprir as várias metas pedagógicas que lhe são estabelecidas, a escola (enquanto instituição social) nem sempre pode adotar posturas democráticas e totalmente abertas à discussão, pois isso poderia requerer um tempo de debates e reflexões que ela mesma (escola) pode não ter, diante da urgência de se alcançar os resultados que almeja (SAVIANI, 2011). Por isso mesmo, a escola parece trabalhar de maneiras distintas, de acordo com as necessidades que cada situação exige: em certas ocasiões ela divulga seus interesses e convida os sujeitos participantes do ensino-aprendizagem a fazerem-se presentes em suas atividades; e em outras ela parece agir de forma mais discreta, sem apresentar seus objetivos e intenções de forma pública.

Segundo Costa (2009), a escola enquanto instituição educacional trabalha pautada em duas categorias curriculares: um currículo formal, externo, divulgado a todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar (professores, pais e alunos); e um currículo oculto, sutil, formado a partir dos valores morais defendidos pela escola, e das próprias práticas pedagógicas realizadas na instituição. Esse currículo oculto influencia a não participação de certos personagens na tomada de decisões ou na escolha de estratégias a serem adotadas pela instituição escolar. Assim, apesar de externamente a escola apresentar um discurso democrático e preocupado com a participação dos sujeitos inseridos em sua sistemática de trabalho, na prática o currículo oculto escolar termina por se constituir num “instrumento apaziguador dessas vozes” (COSTA, 2009, p. 50). Se partirmos dessa análise a respeito da organização curricular escolar, perceberemos que as declarações que vimos anteriormente dadas pela coordenadora pedagógica da escola de Brejo Santo-Ce nos confirmam que a escola do Cariri cearense também tem objetivos não divulgados, e usa a televisão a partir de abordagens igualmente “ocultas” aos alunos (do ponto de vista metodológico). Dessa forma, o

uso da TV em algumas aulas parece ser uma ferramenta de silenciamento da escola aos pedidos dos alunos em assistirem os vídeos e programas que tanto sugerem (e que costumeiramente são rejeitados, conforme declaração da própria coordenadora pedagógica).

Silva (1999) nos diz que as teorias iniciais sobre o estudo do currículo surgiram nos Estados Unidos com uma forte tendência a encarar as práticas curriculares institucionais como práticas tecnicistas, pouco abertas à participação dos indivíduos e predisposta a hegemonizar os comportamentos dos sujeitos dentro de instituições formais. Nesse sentido, a escola foi equiparada a indústrias, que possuíam objetivos claramente definidos, cuja eficácia só poderia ser assegurada se fosse seguido um roteiro estabelecido rigidamente, sem nenhum tipo de participação ou questionamento por parte daqueles que estivessem de alguma maneira incluídos no cotidiano das instituições.

Se considerarmos o pensamento dos autores acima citados sobre a questão do currículo (e do currículo oculto propagado na instituição escolar), e traçarmos um breve paralelo com a questão da utilização da televisão nas escolas, poderemos perceber que a mídia televisiva encontra dificuldades em ser utilizada na escola justamente porque é excluída do currículo escolar: não do currículo formal divulgado, mas sim do currículo oculto escolar, aquele que de acordo com Costa (2009) dita os valores e as prioridades que a instituição escolar dará na abordagem das estratégias pedagógicas que escolher para atingir seus objetivos. A TV é utilizada nas escolas, mas como algo menor, menos importante. Seu uso não é orientado aos potenciais comunicativos que ela pode estimular entre os alunos, mas sim ao suporte visual que ela pode oferecer aos conteúdos propagados no currículo escolar. E ao mesmo tempo em que é utilizada na escola, a mídia televisiva é também, de forma oculta, rejeitada, restringida, pois o currículo oculto escolar delimita as formas de relacionamento que os sujeitos mantêm entre si dentro do espaço escolar. Mais que isso: o currículo oculto molda a forma como os sujeitos irão receber e interpretar o currículo externo que é divulgado pela instituição escolar; como irão reagir a esse currículo, “pois lida com os modos inconscientes pelo qual o conhecimento e o comportamento são construídos” (COSTA, 2009, p. 52). Nesse sentido, a mídia televisiva é sutilmente rejeitada do currículo oculto escolar, apesar do discurso externo da escola reconhecer a importância e a necessidade de sua utilização pedagógica.

Vimos até agora como a escola moldou sua própria identidade enquanto instituição educacional do Ocidente ao longo dos séculos, através de uma reinterpretação do próprio conceito de Educação, de acordo com os paradigmas culturais e sociais de cada período da história. No próximo tópico, abordaremos o outro objeto de estudo de nossa

pesquisa (a televisão), onde tentaremos esboçar uma breve discussão a respeito de como a TV revolucionou a sociedade ocidental, incluindo a escola, a partir da revolução que propôs nas próprias relações humanas e em conceitos há muito estabelecidos no Ocidente, dentre eles, o conceito de “Educação”.

2.2 TV, Mídia e suas influências na sociedade pós-moderna

Falar da televisão é falar de um instrumento que revolucionou a sociedade capitalista do século 20 e ainda exerce grande influência sobre uma parcela considerável da população mundial. Segundo Guazina (2007), a TV enquanto mídia independente lança modas, apresenta novos conceitos políticos e econômicos, serve de plataforma para a divulgação de ideologias e molda hábitos culturais a partir de seus programas. Isso faz com que a relação entre televisão e política fique mais intensa, transformando a TV em uma espécie de mídia politizada, uma vez que serviu como palanque de divulgação de ideais políticos das mais diversas estirpes. Por outro lado, segundo Guazina, essa aproximação também transformou a televisão numa espécie de parede de críticas, que é atingida por uma avalanche de análises críticas que tomam a TV como um instrumento alienante ou subserviente aos interesses econômicos.

Antes de analisarmos mais profundamente a televisão como instrumento comunicativo, devemos primeiramente nos debruçar sobre o conceito de “mídia”, como forma de tentarmos compreender como a própria TV age, socialmente falando, e que tipo de influência ela é capaz de exercer sobre seu público telespectador. Só assim poderemos fazer uma análise mais clara a respeito da televisão, sem nos atermos em demasia nem a uma linha essencialmente crítica e pessimista, nem a uma linha que desconsidere os perigos que a mídia televisiva pode oferecer aos telespectadores.

O conceito de mídia é muito relevante no âmbito da comunicação no Brasil, e passou a ser utilizado com mais frequência a partir dos anos 90. Atualmente, o termo “mídia” vem sendo utilizado de maneira generalizada como sinônimo de termos como “imprensa”, “jornalismo”, “meio de comunicação” ou até mesmo “programação televisiva”. Muitas vezes, inclusive, o termo é utilizado no plural (“mídias”) “deixando de explicitar que a etimologia da palavra “mídia” remete ao plural do termo latino *medium* que significa meio” (GUAZINA, 2007, p. 49). Nesse caso, teríamos a mídia como simplesmente uma espécie de campo ou meio de transmissão de informações, conceito que por si só englobaria também as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), tais como a televisão e o computador, este

último bastante citado pelos professores e gestores participantes deste estudo, mesmo que nosso objeto maior de investigação fosse a TV e seu uso nas escolas.

Segundo Gomes (2003), até os anos 50, era comum nos Estados Unidos o surgimento de pesquisas a respeito da mídia como extensão dos meios de comunicação. Essas pesquisas tentavam analisar a televisão como um instrumento extremamente capaz de influenciar o modo de interpretação da realidade dos telespectadores, especialmente no que se referia à questão das campanhas políticas televisivas que moldavam a figura pública dos candidatos perante o público. As pesquisas nascidas nessa época tinham um enfoque essencialmente crítico em relação às diversas mídias, entendidas no contexto dos anos 50 como o rádio, a imprensa, o cinema e a televisão.

A partir dos anos 60, uma nova tendência de pesquisa sobre a mídia começou a ser adotada a partir da consolidação da televisão como meio de comunicação hegemônico no mercado americano. Para Saperas (2000) foi a televisão que despertou o interesse em se pesquisar também a influência de outras tecnologias sobre seus usuários, uma vez que foram as pesquisas mais críticas sobre o impacto cognitivo do ato de se assistir TV que orientaram o desejo de se analisar como esse impacto se dava em outras mídias, principalmente na imprensa). Assim, as pesquisas relacionadas às mídias mudaram sua abordagem, ao invés de analisarem os meios de comunicação unicamente sob um viés pessimista, essas pesquisas passaram a dar mais atenção a forma como os usuários das tecnologias reinterpretabam sua própria realidade a partir do que recebiam das mídias (rádio, TV, imprensa e cinema). No caso específico da televisão, abandonou-se a análise de casos específicos ligados à mídia televisiva, como as campanhas eleitorais, e passou-se a dar mais ênfase às análises de entrevistas e comportamentos de telespectadores a respeito do que assistiam.

Guazina (2007) nos diz que as pesquisas norte-americanas nos programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) sobre as relações entre as tecnologias e seus usuários, foram divididas em três áreas distintas: 1º) *media effects* (efeitos da mídia) que tentariam descrever como as diversas plataformas midiáticas interferem cognitivamente e socialmente sobre seus usuários; 2º) *media audiences and culture* (usuários das mídias e suas culturas), que investigaria quem são os usuários das plataformas midiáticas, como utilizam essas plataformas, como interpretam esse uso e quais são seus hábitos culturais. Essa segunda linha de análise sobre as mídias seria menos crítica e mais aberta à opinião dos usuários, partindo da premissa de que os próprios usuários reinventam, reinterpretem o uso que fazem das mídias, e não são simplesmente passivos durante esse uso; e 3º) *political economy of media institutions* (influência econômica e política sobre as plataformas midiáticas), que tentam

descrever como a política e a economia exercem influência sobre as mídias por meio de seu próprio discurso. Essa última tendência é mais crítica e já apresenta uma postura mais defensiva em relação às mídias, pois parte da ideia de que elas (mídias) estão a serviço de interesses particulares, pois recebem investimentos privados, especialmente no campo político.

Conforme percebemos, temos já a partir dos anos 60 no mercado norte-americano, um conceito consolidado de “mídia” como uma plataforma comunicacional que transmite algum tipo de mensagem a seus usuários, seja ela econômica, cultural, cognitiva ou mesmo dos três tipos, sendo também reinterpretada por eles de forma que tanto influenciam quanto também são influenciadas. É sob esse conceito de “mídia” amplamente utilizado a partir da segunda metade do século 20, que preferimos situar nossa análise sobre a mídia televisiva para os fins deste estudo. Mas a partir deste conceito, o que seria então a mídia televisiva?

A televisão é, de longe, o meio de comunicação mais polêmico e enigmático em uso na atualidade, e até mesmo sua origem ainda parece ser uma incógnita. É comum se atribuir a origem da televisão ao russo Vladimir Sworykin, que teria registrado a criação sobre o chamado “tubo iconoscópico” em 1923, nos Estados Unidos. Esse tubo seria o responsável pelas primeiras transmissões de imagens, sendo considerado também o precursor das câmeras televisivas de filmagem. Todavia, a origem da televisão pode remeter à Europa e não aos Estados Unidos; e ter uma origem ainda mais antiga. Segundo Abreu e Silva (2011), Jakob Berzellus já teria descoberto no início do século 19, no ano de 1817, a fotossensibilidade do elemento selênio, quando exposto à luz. Isso permitiu que anos mais tarde, no ano de 1884, o pesquisador alemão Paul Nipkow registrasse a primeira transmissão de imagens à distância, onde através de um pequeno disco com furos girado em alta velocidade, conseguiu transmitir a imagem de uma cruz a grandes distâncias. Isso fez o alemão ser considerado o “inventor da técnica de televisão”.

O ato de transmitir imagens faz da televisão algo quase “mágico”, desconhecido, mítico. A capacidade de transmitir eventos a distâncias indescritíveis fez a TV rapidamente se tornar quase uma unanimidade nos lares das famílias ocidentais, a partir da segunda metade do século 20. No Brasil, a televisão é a tecnologia da informação mais presente nos lares, e uma recente pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2009, nos revelou que enquanto 34,7% dos domicílios brasileiros têm computador e 27,4% já tem internet (entrevista feita com 399.387 pessoas, em 153.837 domicílios do país), a TV está presente em 95,7% das residências (SANTOS; LUZ, 2013). Isso nos mostra o grau de

influência que a televisão ainda desempenha na sociedade brasileira, mesmo com o crescimento de outras plataformas midiáticas (especialmente a internet).

A popularidade que a mídia televisiva goza no país deve ser interpretada não necessariamente apenas sob um viés positivo, mas também sob um viés cauteloso. É sob esse último viés que autores como Bucci (2004) lançam seu olhar sobre a mídia televisiva. Para Bucci, afirmar que a televisão é um simples meio de comunicação retransmissor de mensagens é algo infrutífero, pois uma afirmação desse tipo camufla as reais intenções do televisão, e principalmente dos produtores dos programas de TV. A TV simplesmente força um padrão de vida, estereotipa valores, desloca os telespectadores de sua realidade e de seus lugares, pois ela “é um lugar em si” que “encerra um outro tempo” (BUCCI, 2004, p. 31).

A exposição demasiada à televisão também é algo levado em conta nas análises mais críticas sobre a TV. Essa exposição pode ser prejudicial aos telespectadores não apenas no que diz respeito à questão cognitiva, mas também no que se refere à própria questão referente à falta de atividade física. O ato de assistir televisão em demasia pode acarretar sérios danos à saúde, uma vez que “longos períodos em frente à TV podem conduzir ao sedentarismo, comportamento que contribui para a gênese da obesidade” (LEITE, 2007, p. 309). Isso pode ser ainda mais perigoso para crianças e adolescente em idade escolar, já que segundo a autora, o excesso de contato com a televisão pode desequilibrar a própria alimentação desse público, uma vez que, conforme explica

A televisão exhibe imagens capazes de influenciar as crianças quanto à qualidade da alimentação, uma vez que grande parte da publicidade alimentícia veicula alimentos com alto teor calórico, sendo que os produtos alimentícios perfazem 27% dos comerciais. (LEITE, 2007, p.305).

O consumismo propagado nos programas de TV é agressivo, arbitrário. Para Sampaio (2009, p. 11), “a relevância das diversas mídias, em particular da televisão, decorre justamente deste poder de atuar nos processos de construção social da realidade”. Assim, a televisão parece exercer um fascínio, uma sedução que se não for reinterpretada ou localizada pelo telespectador naquilo que ele assiste, pode levá-lo a uma onda de consumo inconsciente, já que o poder da TV e sua popularidade residem justamente no fato de que ela, a TV, tenta representar a realidade social dos sujeitos, muitas vezes de forma estereotipada. Assim,

Não devemos nos esquecer, afinal, de que – embora a apropriação da realidade pelos agentes tenha como base a sua autonomia cognitiva – ela se verifica como um processo socialmente orientado. Estes agentes checam constantemente junto a outros sua própria percepção da realidade, com base na observação das ações, interações e

comunicações face a face e à distância. (SAMPAIO, 2009, p.11).

A incitação ao consumo não é o único perigo presente na programação televisiva contemporânea: a violência e a baixa qualidade dos programas exibidos comumente nas grades de programação dos canais de TV também fazem com que a televisão seja vista como uma ameaça real. Linn (2006) critica de forma contundente a divisão de argumentos que impera atualmente no que diz respeito à forma como se enxerga a programação televisiva; segundo a autora, algumas pessoas conseguem realmente enxergar o perigo, para crianças e jovens, presente na maioria dos programas de TV; já para outras pessoas esse perigo televisivo é considerado um exagero ou um “agravamento desnecessário” da análise que é feita sobre a TV, uma vez que para esse público,

As pessoas preocupadas com brinquedos ou mídia violentos voltados para as crianças são frequentemente acusadas de manter uma visão imaculada da infância ou de desprover as crianças de válvulas de escape naturais e construtivas da agressividade. (LINN, 2006, p. 140).

A televisão por si só é uma mídia, ela transmite mensagens, influencia seus telespectadores, e sua própria programação também é influenciada por eles, que dão forma aos programas que serão produzidos a partir da audiência que proporcionam aos canais de TV (BUCCI, 2004). E a escola, como instituição educacional secular, vê-se incomodada com essa popularidade da mídia televisiva. Essa popularidade parece ameaçar diretamente os valores históricos que a escola tanto preza, valores esses que, conforme vimos no tópico anterior, tem muita influência do conceito de Educação da Idade Média. A mídia televisiva usa uma linguagem técnica, não pedagógica. A televisão é uma tecnologia criada para entreter, comunicar, mas não especificamente para educar, tal qual se entende pelo termo “Educação”, nos moldes escolares. Ainda assim, a linguagem da TV parece desempenhar também um papel pedagógico a partir do momento em que oferece um grau diferenciado de aprendizagem, enquanto na escola o conhecimento é abordado de forma sistematizada, hierarquizada e estratificada, a televisão apresenta novos saberes a seu público telespectador de forma misturada, multifacetada. Assim, o que antes era visto de maneira linear pela sociedade, com o advento da TV passou a ser visto de maneira híbrida, polivalente. Isso fez com que fosse criada uma nova forma de letramento, uma vez que a televisão “[...] também é uma instância de letramento, mesmo que siga uma sistemática diferenciada daquela usada nos métodos tradicionais escolares” (ARAÚJO, 2002, p. 44).

Mcluhan (2007) faz reflexões profundas sobre as relações entre os meios de

comunicação e a sociedade contemporânea. Para o autor, não se deve simplesmente questionar a influência dos meios de comunicação (rádio, televisão, cinema) sobre o homem, mas sim refletir sobre que uso se faz desses meios, pois eles por si só já representam uma mensagem. Assim sendo, os meios de comunicação induzem a uma descentralização das relações humanas, a partir do momento em que “[...] eliminam os fatores de tempo e espaço da associação humana” (MCLUHAN, 2007, p. 23).

Mais interessante ainda é a classificação que Mcluhan faz sobre a “temperatura” dos meios de comunicação. De acordo com o grau de transmissão de informações aos usuários, o autor divide os meios de comunicação em “quentes” – aqueles que transmitem uma alta carga de informações aos usuários através do estímulo exacerbado dos sentidos – e os “frios” – aqueles que transmitem pouca carga de informação ao usuário – e por isso mesmo exigem menos a atenção de seus sentidos. Nessa divisão qualitativa dos meios de comunicação, Mcluhan classifica o cinema como um “meio quente” e a televisão como um “meio frio”, alegando que o primeiro “[...] prolonga um único de nossos sentidos e em alta definição” (MCLUHAN, 2007, p. 38). Todavia, não podemos deixar de reparar, e discordar, da classificação defendida pelo autor em relação à televisão, uma vez que o fato dele a considerar um “meio frio” nos parece algo essencialmente contraditório, já que em sua própria análise os meios quentes “não deixam muita coisa a ser preenchida ou completada pela audiência” (MCLUHAN, 2007, p. 38). A mídia televisiva é uma extensão do próprio homem, e nela o homem enxerga a si mesmo, enxerga sua realidade, pois se reconhece através de seus programas. Logo, nem sempre resta espaço ao telespectador para contestações, reflexões aprofundadas ou rejeições, pois as produções televisivas são feitas para apaixoná-lo, seduzi-lo, “incorporá-lo” para dentro dela mesma numa espécie de fagocitose inconsciente que irá gerar um novo ciclo de produções a partir do *feedback* do próprio telespectador. Ora, levando em conta o que foi descrito e as classificações apresentadas por Mcluhan, a televisão ainda parece um meio de comunicação “frio”? Certamente que não! Diríamos mais: a mídia televisiva, especialmente a mídia televisiva comercial, é não apenas um “meio quente”, mas sim um meio “quentíssimo”, face ao grau de influência que pode acarretar a seus telespectadores.

Para Levi (2010), as tecnologias e suas técnicas – e aqui podemos considerar a televisão como uma dessas tecnologias – influenciam o comportamento do homem, mas não o determinam. Assim, mesmo que se considere que as tecnologias possam ser maléficas, alienantes ou mesmo que exerçam influência cultural e cognitiva sobre seus usuários, não podemos afirmar que as tecnologias e suas técnicas são determinantes do comportamento

humano, posto que toda técnica é formulada dentro de uma cultura, e toda sociedade já se encontra condicionada a uma cultura antes mesmo de ser condicionada a qualquer técnica.

Para Martin-Barbero (2014), a TV tem sido acusada de despertar o que há de pior nos telespectadores que têm sido submetidos à sua programação, regida essencialmente por uma norma mercantilista. Para o pesquisador espanhol, a escola, como instituição “guardiã da educação”, tende a adotar esse discurso negativista em relação à televisão por uma questão de prevenção e segurança filosófica, já que ela (escola) ainda se enxerga como única responsável pela organização da educação na sociedade contemporânea. Para o autor, a TV não deve ser enxergada nem analisada apenas sob um prisma, pois conceituá-la é um processo complexo, que demanda analisar não somente os programas televisivos veiculados, mas acima de tudo o contexto histórico no qual estão sendo produzidos, os interesses presentes na produção de cada programa e a forma como tais programas estão sendo recebidos pelo público telespectador; assim:

[...] nos encante ou nos dê nojo, a televisão constitui hoje, ao mesmo tempo, o mais sofisticado dispositivo de moldagem e deformação dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas das matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular, entendendo este não como as tradições específicas de um povo, mas a hibridização de certas formas de enunciação, certos saberes narrativos, certos gêneros novelescos e dramáticos das culturas do Ocidente e das mestiças culturas de nossos países. (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 49).

Do ponto de vista cultural, a mídia televisiva pode ser considerada uma mediadora, pois através dela se adquirem (ou se formam) hábitos sociais com os quais se moldam estilos de vida (Girardi-Júnior, 2009). Todavia, não podemos simplesmente afirmar que os telespectadores da televisão simplesmente são incitados à passividade e tornam-se consumidores frenéticos, posto que isso seria reduzir de maneira simplista a relação que é mantida entre telespectadores e a TV, uma vez que “[...] é o “uso social” dos meios e seus textos que integra a experiência cultural ao mundo da vida e permite a negociação de sentido entre os textos e as práticas sociais cotidianas” (GIRARDI-JÚNIOR, 2009, p. 121). O autor vai ainda mais além e afirma que, culturalmente, o advento das tecnologias da informação e da comunicação – TIC e o aprofundamento da utilização dessas tecnologias fez com que o contato com a televisão fosse modificado. A teoria clássica da comunicação que segue o modelo “emissor – mensagem – receptor” não é mais confirmada de forma literal, e o contato do telespectador com a TV não mais pode servir de exemplo para a confirmação desse modelo de comunicação. Ao contrário do que pensam os críticos da mídia televisiva, o ato de assistir televisão a partir do século 21 passa a ser visto não só como algo submisso, passivo ou inerte,

mas como algo consciente, ativo e crítico por parte do telespectador, tratando-o “como produtor de sentido e não apenas um objeto submetido aos efeitos de uma ação comunicativa externa” (GIRARDI-JÚNIOR, 2009, p. 120).

Napolitano (2007) afirma que o receio que a TV desperta na instituição escolar reside justamente no fato de que a televisão possui uma forte capacidade de influenciar a constituição de “identidades grupais” entre seus telespectadores, uma vez que sua programação é oferecida de forma segmentada (programas para os públicos infantil, adolescente, e adulto). Assim, o autor classifica essa segmentação da programação televisiva como a “midiabilidade da TV” (NAPOLITANO, 2007, p.12), ou seja, a capacidade que a mídia televisiva tem de influenciar os hábitos sociais de seus telespectadores de acordo com a faixa etária abordada por cada programa. E é justamente o receio a essa capacidade de influenciar o comportamento dos sujeitos que ela atende (crianças e jovens) que faz a escola vigiar a atuação da mídia televisiva em suas dependências. Algumas vezes, esse receio à mídia televisiva parece ser apenas consequência direta da falta de uma política pedagógica que levante a possibilidade de utilização consciente do televisão em sala de aula; outras vezes, parece ser apenas fruto da propagação dos argumentos críticos e pessimistas sobre a TV. Nesse caso, a rejeição escolar à presença do televisão parece ter como pano de fundo o famoso raciocínio de que a televisão é um instrumento que tende a desvirtuar os alunos de sua verdadeira missão (estudar, se concentrar, adquirir resultados), já que a escola “é um ambiente educacional e não de lazer” (CAMARGO, 1998, p.18).

Nas duas escolas que participaram de nosso estudo, o receio e a desconfiança da mídia televisiva foram quase unanimidade entre os participantes do estudo. Tanto professores quanto gestores das instituições participantes fizeram questão de deixar claro que suas experiências com a televisão não incluíam o contato com qualquer tipo de programa, ao contrário, os participantes fizeram questão de enfatizar que preferiam assistir programas de canais de TV por assinatura em detrimento a programas da TV aberta. O contato com a mídia televisiva foi sempre descrito pelos participantes da pesquisa de maneira discreta e de certa forma idealizada. Quando questionados se assistiam TV e o que assistiam, professores e gestores quase sempre enfatizavam que assistiam apenas documentários, telejornais, e, em último caso, telenovelas. Os programas dos canais abertos de TV pareciam não ser bem vistos por professores e gestores, e mesmo quando confirmavam assistir algum programa da TV Aberta (Globo, SBT etc.), os participantes da pesquisa o faziam de maneira aparentemente cautelosa. O trecho abaixo exemplifica bem como os professores participantes do estudo interpretavam a mídia televisiva, e como pareciam ter cautela ao afirmar gostar de assistir TV,

como se esse ato (assistir televisão) de certa maneira prejudicasse sua própria imagem como docentes da educação básica. A conversa foi extraída da entrevista realizada com a professora Cida, da escola de Brejo Santo-CE, na data de 19 de Agosto de 2015:

Pesquisador: Você assiste muito televisão, professora?

Professora Cida: Assistio, quando dá.

Pesquisador: Mas você gosta de assistir TV?

Professora Cida: Gosto!

Pesquisador: E quando você assiste, o que você gosta de assistir?

Professora Cida: Eu gosto de assistir a “TV Escola”, eu gosto de assistir o jornal, eu gosto de assistir novela né (com ar de quem está se justificando), porque assim, a novela ela tem os “prós” e tem os “contras”, né? Eu gosto... e eu também gosto muito de assistir aquele programa, o “salto para o futuro”.

Pesquisador: Salto para o futuro?

Professora Cida: Eu me identifico muito com ele.

Pesquisador: Qual é o canal?

Professora Cida: É no canal... é em Fortaleza um canal que tem...mas agora quase a gente não consegue mais assistir por causa da questão da parabólica, né?

Pesquisador: Você tem TV por assinatura?

Professora Cida: Não. Só parabólica e é do sinal daqui, da TV Verdes Mares. (Professora Cida, “regente 1” do 3º Ano do Fundamental I. Escola de Brejo Santo-Ce. Entrevista individual, 19/8/2015).

Durante a entrevista com a professora Cida na escola de Brejo Santo-CE, percebemos que a docente usou um discurso de justificativa, quando afirmou gostar de assistir telenovelas. Ao reconhecer que gostava de telenovelas, a professora Cida rapidamente também argumentou que gostava de assistir “aquele programa, o Salto para o Futuro” (como se não quisesse passar a ideia de que gostava apenas de telenovelas). Se por um lado Cida talvez mostrasse que os programas dos canais de TV aberta são populares, por outro ela de certa forma pareceu ter se preocupado com sua própria imagem como professora de educação básica, e com o fato de gostar de assistir um tipo de programa (telenovela), que talvez não fosse considerado “ideal” para uma professora. Assim, apesar de admitir gostar desses programas (telenovelas), uma aparente cobrança social em torno da imagem do professor se manifestou no discurso da docente, fazendo a professora Cida querer se justificar quase automaticamente a esse respeito, como se o fato de gostar de assistir novelas fosse algo “errado” ou “impróprio”. Assim, Cida insistiu que “a novela ela tem os “prós” e tem os “contras” né?”, antes de afirmar também gostar de assistir um programa “mais culto” (Salto para o Futuro).

Fígaro (2011, p. 96) também nos chama a atenção para o fato de que a televisão é uma importante fonte de informação, e mesmo que a programação televisiva esteja sujeita a interesses econômicos e políticos, isso por si só não se caracteriza como uma justificativa plausível para que professores e gestores de qualquer escola excluam a mídia televisiva da

sala de aula. Dessa forma, “[...] a escola pode recuperar seu papel de mediadora social, principalmente em relação aos meios de comunicação”.

Wolton (1996) descreve a TV como uma plataforma incompreendida. Em estudo realizado com o público de telespectador franceses, o autor ressalta que o discurso geral em torno dos programas abertos de televisão é quase sempre voltado para uma análise crítica que tende à rejeição. Justamente por isso, as análises que tem sido feitas a respeito dos programas abertos de TV é quase sempre pessimista, o que a torna também tendenciosa, reduzindo a televisão e sua programação a ferramentas de manipulação social. Para Wolton, ao mesmo tempo em que se critica de forma ávida os programas da TV aberta francesa, se deixa de refletir sobre qual o verdadeiro efeito da TV sobre o comportamento dos telespectadores franceses, como elas interpretam o que assistem, ou mesmo quais são as outras possibilidades de utilização social desses programas, além do mero uso para entretenimento. Assim, a televisão permanece sendo um “objeto não-pensado”, a partir do momento em que, mesmo tendo sido amplamente discutida nas últimas décadas, parece ainda não ter sido corretamente desvendada, já que “[...] persistem os mesmos discursos [...] e eles (os discursos) ao fim das contas, não conseguiram pôr abaixo a muralha de estereótipos, de ideias prévias e meias verdades sobre a TV” (WOLTON, 1996, p.23).

TV e escola parecem falar línguas distintas. Enquanto uma defende valores rígidos e tradicionais (escola) a outra (televisão) aparentemente busca questionar esses mesmos valores, ameaçando toda uma ordem estabelecida na escola como instituição de ensino. Para Silva (2014), as novas tecnologias digitais (computador, celular, *tablets* etc.) possuem uma característica primordial que as diferencia da escola enquanto instituição educacional: a interatividade no ato de comunicar. Para o autor, as mídias digitais caracterizam-se por serem interativas e quebrarem um sistema de transmissão de conteúdos que é essencialmente linear – modelo escolar – propondo novas formas de comunicação entre os sujeitos à medida que estes interagem e fazem uso dessas mídias através do que o autor classifica de “hipertexto” (as comunicações textuais apresentadas nessas ferramentas tecnológicas). Assim,

Aquilo que define o digital com peculiar disposição comunicacional é precisamente a condição de hipertexto essencialmente interativo. Aqui se define a imagem, o som e o texto como campo aberto de possibilidades diante do gesto instaurador do usuário. E como novo paradigma que sustenta o movimento contemporâneo das tecnologias comunicacionais, o hipertexto e o digital são o fundamento modelador do novo ambiente comunicacional. (SILVA, 2014, p. 85).

As tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais interativas, e forçam cada vez mais a escola a também repensar seu *modus operandi*. Aulas monológicas (onde o professor detém o direito quase exclusivo de falar), direcionadas e sem espaço para questionamentos são cada vez mais rejeitadas pelos alunos, que dão o sinal de alerta a respeito da contradição existente entre os propósitos da escola – enquanto instituição educacional – e os objetivos das tecnologias. A televisão, enquanto mídia, também embarca nessa interatividade, e é cada vez mais comum o nível de interação entre os telespectadores e os programas que acompanham na TV. Segundo Martino (2014), os *reality shows* são evidências de que o formato da mídia televisiva está se moldando a uma abordagem mais dinâmica e maleável, onde o telespectador além de manter contato com os personagens dos programas que acompanha, pode até mesmo decidir o destino desses personagens em tais programas, através de pesquisas de opinião e levantamentos sobre a audiência dos programas e de seus participantes. Assim, o telespectador de certa forma se enxerga nos personagens dos *reality shows* que acompanha, e parece ver neles um reflexo de si mesmo, o que por si só gera um trânsito de participações dos telespectadores em diversas mídias que não se restringem somente à TV, já que “as discussões nas redes alimentam a exposição dos participantes, em um trânsito constante entre mídias” (MARTINO, 2014, p. 164).

A rejeição escolar à mídia televisiva parece ser algo contraditório, a partir do momento em que a própria mídia televisiva é utilizada no contexto escolar sob um viés essencialmente positivista. Napolitano (2007) afirma que, apesar de haver atualmente uma predisposição a se criticar a TV e sua programação nas escolas, essa tendência negativista se choca diretamente à atitude de muitos dos próprios críticos, em grande parte professores, que por outro lado parecem “se entregar acriticamente, fascinados aos suspiros das telenovelas e às falácias dos telejornais” (NAPOLITANO, 2007, p.12).

Se por um lado a TV ainda parece exercer grande fascínio sobre seus telespectadores – apesar da concorrência feroz de outras mídias como o computador e a internet – por outro lado parece haver uma concordância geral no meio educativo de que o uso da mídia televisiva em atividades escolares tem de ser cuidadosamente controlado e planejado, dando ao professor total domínio sobre a TV quando ela é utilizada, sob pena desse uso comprometer até mesmo a realização da própria atividade. E é aqui que entra a ação da Educomunicação, afinal de contas, como aliar duas áreas distintas de conhecimento (Educação e Comunicação) de forma que o diálogo entre ambas possa proporcionar uma prática não apenas educativa, mas também política? Longe de se apresentar como uma panaceia para os problemas da Educação, a Educomunicação se apresenta como alternativa,

possibilidade, proposta. E, acima de tudo, ela sugere uma reflexão, um aprofundamento do uso das tecnologias da comunicação no contexto educacional, antes de propor uma nova abordagem dessas tecnologias na escola (conforme veremos no tópico a seguir).

2.3 A Educomunicação e suas mediações

A Educomunicação não é um campo de estudos inédito, ao contrário: muitos autores da América Latina já se debruçaram em torno das relações entre Comunicação e Educação, dando atenção a diferentes aspectos das relações mantidas entre esses dois campos de saber, e suas diferentes nuances (tais como as relações entre as Tecnologias da Informação da Comunicação – TIC, e o ensino formal escolar). Citelli (2011) nos diz que há várias formas de se encarar o estudo das relações entre os meios de comunicação e a educação formal. Para ele, há uma forma essencialmente epistemológica de se pensar a Educomunicação, fazendo estudos “[...] acerca desse possível novo campo reflexivo e interventivo resultante dos encontros – entre educação e comunicação – desencontros, tensões, entre os processos comunicacionais e a educação” (CITELLI, 2011, p. 59). Além disso, o autor afirma que podemos também dar foco a várias outras questões abordadas pela Educomunicação, tais como:

[...] as relações *media*-escola, a alfabetização para a comunicação, a leitura crítica dos meios e os estatutos que animam as relações ensino-aprendizagem promovidas, agora, por novos dispositivos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação. (CITELLI, 2011, p. 59-60, grifo nosso).

Apesar do termo “Educomunicação” ser relativamente desconhecido dos professores que participaram desta pesquisa, o objeto de estudo desse campo de conhecimentos não é tão jovem assim, pois, na verdade, as relações entre as mídias digitais e o campo da educação já vêm sendo investigadas intensamente desde os anos 90, gerando diversos programas de pesquisa e nomenclaturas diferentes para objetos de estudo relacionados à interação entre o uso das tecnologias e a educação, desta forma, temos estudos específicos sobre a Educomunicação como um campo de mediações (SOARES, 2011); investigações sobre o impacto cultural das novas tecnologias sobre o ser humano (MARTIN-BARBERO, 2011); estudos de recepção para a crítica dos meios de comunicação (FÍGARO, 2011); e propostas de criação de uma “pedagogia da comunicação” (PENTEADO, 2001; OROZCO-GÓMEZ, 2011). Temos aqui um campo semântico vasto, e guardadas as devidas

diferenças de abordagem entre cada autor citado, temos basicamente apenas um só campo de estudos em todas essas propostas de trabalho.

A contribuição da América Latina para o campo da Educomunicação é algo que merece destaque: os estudos latinoamericanos sobre a recepção dos Meios de Comunicação de Massa (MCM) e sobre a reconfiguração da clássica teoria da comunicação, também são caros à construção de um conceito mais palpável sobre o campo da Educomunicação. Estudos sobre a influência cultural dos Meios de Comunicação (Martin-Barbero, 2014), e sobre as relações de influência mútua entre os campo da Educação e da Comunicação (Orozco-Gómez, 2011; Kaplún, 2011) fazem dos estudos sobre a mídia comercial feitos na América Latina, parte essencial do conceito trabalhado sobre o termo “Educomunicação”, a partir dos anos 90.

Neste contexto de valorização do esforço teórico latinoamericano em torno dos estudos a respeito das relações entre Comunicação e Educação, um brasileiro ganha destaque: Paulo Freire. Seu trabalho como educador popular e sua proposta inovadora de alfabetizar através de meios não-convencionais (conduzindo o aluno a interpretar de forma crítica tudo que recebe, ao invés de receber unilateralmente conteúdos pedagógicos) tornam-se verdadeiros pilares da prática educacional latinoamericana. A Educomunicação passa a então a adquirir tons políticos e emancipadores por parte dos estudiosos da América Latina, fazendo com que Paulo Freire torne-se ainda mais presente nos estudos de diversos pesquisadores de variadas nacionalidades. Assim, é neste contexto latinoamericano essencialmente freireano, que Martin-Barbero (2014) chega a afirmar que qualquer estudo que envolva os campos da Comunicação e da educação “[...] produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 17).

Para o argentino Mário Kaplún, as relações entre Comunicação e Educação tem sido costumeiramente fragilizadas por conta da falta de coerência nas interpretações que são dadas à cada campo. Para o pesquisador argentino, cada campo historicamente procurou se fechar nas análises que lhes eram mais convenientes sobre o outro campo, fazendo com que

“[...] o diálogo entre a educação e a comunicação esteja longe de ser – até agora – fluído e frutífero. O mais frequente tem sido que a primeira (educação) entendesse a segunda (comunicação) em termos subsidiários e meramente instrumentais, concebendo-a tão somente como veículo multiplicador e distribuidor dos conteúdos que ela predetermina” (KAPLÚN, 2014, p. 60)

Para o mexicano Orozco-Gómez (2011), a relação entre Educação e Comunicação é uma relação essencialmente política, que tem sido marcada por análises incorretas sobre o papel social da escola e de sua relação com as novas tecnologias. Para o autor, atualmente se há uma tendência (incorreta) de se considerar a escola “defasada” em relação às Tecnologias da Informação e da Comunicação, forçando as instituições escolares a se equiparem de forma desordenada com aparelhos dos mais diversos tipos (computadores, *data shows*, televisores, etc.). Porém, essa aparelhagem não fornece meios à escola de melhorar a capacidade comunicativa das atividades educativas trabalhadas no contexto formal escolar. Dessa forma, Orozco-Gómez defende a ideia de que educar é comunicar, e que todo ato de comunicar é essencialmente educativo; assim, “[...] a educação não depende só das tecnologias, mas sim de muitas outras coisas” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 243). Essas outras coisas, constituem-se na chamada qualidade do processo de comunicação, tão importante no campo da Educomunicação.

Fíguro (2011, p. 93) afirma que os meios de comunicação atualmente sofrem acusações de alienação e manipulação de informações porque ainda são analisados sob o viés de discursos criticistas que se pautam na clássica teoria da comunicação (emissor – mensagem – receptor). Para a autora, a teoria clássica comunicação se constituiria na “teologia que se faz das técnicas, da tecnologia”. Todavia, ela faz questão de ressaltar que “[...] isso não quer dizer que se tenha de jogar o computador pela janela, ou fazer a mesma coisa com a televisão” (FÍGARO, 2011, p. 94), pois para a autora o uso das tecnologias da informação e da comunicação não está necessariamente mais pautado numa dualidade “ativo-passivo” sobre quem produz conteúdo e quem utiliza esse conteúdo.

Orozco-Gomez (2011, p. 246), afirma que não é mais aceitável que os professores simplesmente proibam seus alunos de assistir televisão, mas que ao contrário, façam eles ressignificarem esse ato e acima de tudo se ressignificarem perante a TV, já que “este é um trabalho reflexivo do tipo social que faz pensar: Por que é que algumas coisas vão para a televisão e outras coisas não?”. Dessa forma, “os alunos têm que viver a experiência de descobrir por si mesmos o que está acontecendo, o que estará sendo mostrado e como está sendo mostrado, e também o que está sendo omitido” (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 246).

Para Soares (2011, p. 17-19), a Educomunicação trabalha a partir de três pressupostos básicos: 1º) construir um diálogo entre o campo da comunicação e as instituições de ensino, partindo da ideia de que “[...] a educação só é possível enquanto ação comunicativa”; 2º) se apresenta ao público como um campo de interfaces, justamente pelo fato de que o ato de ensinar é um ato de comunicar algo, o que faz com que as duas áreas

(educação e comunicação) permitam, uma diante da outra, construir “[...] juízos de valor e indicadores de avaliação, permitindo que cada qual se distinga e se afirme socialmente”; e 3º) propor a ação da Educomunicação no sistema de ensino, tanto no âmbito da gestão escolar, quanto no âmbito disciplinar (dos conteúdos) e transdisciplinar (na proposta de atividades envolvendo os meios de comunicação e as tecnologias digitais).

Abordar a Educomunicação nas escolas não é uma tarefa simples para os docentes que não estão adaptados a um diálogo mais intenso com as mídias digitais. Televisão e computador se tornam quase “objetos estranhos” ao professor, e a abordagem da Educomunicação nas escolas se tornaria assim, algo ainda mais difícil. Segundo Penteado (2001), uma das formas de se abordar a Educomunicação nas escolas reside justamente na reflexão sobre a própria prática docente, a autorreflexão, que por sua vez exigiria um exercício de humildade por parte do educador. A autora por vezes é interpretada de forma equivocada, como se quisesse impor uma abordagem das tecnologias em sala de aula ou mesmo como se sugerisse uma falta de competência ou de humildade por parte dos docentes para lidar com as tecnologias em sala de aula; porém, não se trata disso. O conceito defendido por Penteado sobre sua “autorreflexão da prática docente” reside justamente no fato de que, para a autora, o ato de lidar de forma realmente democrática com as mídias exige primeiramente um reconhecimento de que as tecnologias já são utilizadas pelos professores em sala de aula, e esse uso nem sempre pode ser classificado como algo democrático, tendo em vista que os alunos nem sempre participam do processo de escolha dos programas exibidos. A necessidade de “humildade” para essa autorreflexão consistiria, assim, no reconhecimento de que poderia ser possível uma reeducação a respeito do uso das tecnologias em sala de aula, gerando uma nova pedagogia, a chamada “pedagogia da comunicação”. Essa pedagogia da comunicação consistiria mais uma reflexão acerca da capacidade comunicativa do ato de educar, que da estruturação de uma nova pedagogia – uma nova estrutura pedagógica – uma vez que os próprios professores já têm também obrigações perante seus órgãos gestores (Secretarias de Educação) e perante seus gestores mais próximos (coordenadores pedagógicos e diretores escolares). Dessa forma, Penteado (2001, p. 23) classificaria assim a gênese dessa pedagogia da comunicação:

Uma mudança dessa natureza requer do profissional conhecimento das novas formas de atuação compatíveis com o agir comunicacional. Mas, antes de tudo, requer uma disponibilidade pessoal para se rever em relação ao “outro seu aluno”, ao “outro seu colega de trabalho”, ao “outro autoridades”, junto às quais tem de responder pelo seu desempenho, ao “outro país e/ou comunidade” de modo geral, a quem a escola presta serviços.

Freire (2014) endossa o raciocínio de Penteadó quando afirma que a prática docente só pode ser feita a contento quanto é pautada na prática do diálogo. De forma resumida, o pensamento de Penteadó nos deixa claro que o uso das tecnologias em sala de aula só pode ser feito de forma democrática quando também é respaldado pela prática dialógica de todos os participantes do processo educativo, e isso inclui também os alunos. É por isso que a autora faz tanta questão de ressaltar a importância da conscientização de que o uso, que já é feito, das tecnologias nas escolas é um uso unilateral, preocupado com os conteúdos, mas que nem sempre dá margem (voz) a todos os participantes do processo educacional. Por isso, torna-se imprescindível que o professor reflita sobre sua prática docente, imagine-se no lugar do aluno, sintá-se como o aluno se sentiria ao ter de utilizar uma tecnologia em sala de aula sem ter nenhum tipo de contribuição a oferecer. Esse não deixa de ser um exercício de humildade por parte do docente, assim como também um exercício de alteridade, e só a partir desse exercício de alteridade é que o diálogo em torno da utilização das tecnologias nas escolas poderia ser plenamente feito, já que “não há diálogo se não há humildade” (FREIRE, 2014, p. 46).

Para Baccéga (2011), definir o significado do termo “Educomunicação” é uma tarefa difícil, justamente pela enorme abrangência de possibilidades que esse campo de estudos propõe, posto que se trate de uma área de pesquisa que está aberta a reflexões, propostas e a uma proposta nova de abordagem dos meios de comunicação de massa e das demais tecnologias digitais. Para a autora, “é preciso construir este campo como objeto científico, ressaltando suas relações com os meios que, a partir da realidade construída e divulgada por eles, ajudam também a conformar nossas identidades” (BACCÉGA, 2011, p. 35). Assim, a Educomunicação é um campo de estudos em construção, e não um campo de estudos delimitado apenas em torno de suas próprias convicções. Trata-se de uma área de conhecimentos disposta a dialogar com outros campos, uma vez que por si só já propõe o diálogo entre dois grandes campos de saber.

Um dos grandes objetivos da área da Educomunicação é desconstruir a ideia de que as tecnologias e os meios de comunicação devem atuar unicamente como “suporte” ao processo formal de ensino. Para Orozco-Gomez (2011), esse tipo de pensamento já não encontra mais espaço no campo da comunicação, e poderia também não encontrar no campo educacional, apesar de reconhecermos que, conforme veremos ao longo desta Tese, a ideia da TV como “suporte” pareceu ser uma ideia bastante adotada em ambas as escolas participantes

desta pesquisa. Assim, o autor enfatiza sua rejeição e esse tipo de abordagem às tecnologias digitais, que de certa forma,

[...] é feito tanto para complementar o plano de estudos quanto, em alguns casos, para substituí-lo, mas se endereça só a uma parte do processo, que é o ensino, deixando o aprendizado um tanto à deriva, ou assumindo que o aprendizado se dará ou melhorará só com a modernização de um único dos seus insumos: os conteúdos transmitidos através dos novos meios e tecnologias usados. (OROZCO-GOMES, 2011, p. 167).

Fígaro (2011) afirma que as tecnologias digitais e os meios de comunicação de massa, incluindo-se a TV, não deveriam ser analisados simplesmente como manipuladores ou agentes unilaterais do processo de comunicação; ao contrário, pensar os meios de comunicação a partir dos próprios telespectadores é uma forma de se tentar compreender como o processo de comunicação realmente está sendo desencadeado e como os telespectadores estão se situando nesse processo, uma vez que esse tipo de análise “possibilita sair da oposição emissor todo- poderoso *versus* receptor passivo, ou, por outro lado, emissor neutro *versus* receptor todo-poderoso” (FÍGARO, 2011, p. 91). Pensamento semelhante ao defendido por Lopes (2011), que nos chama a atenção para o fato de que o ato de investigar os modos de recepção dos meios de comunicação passa necessariamente pela investigação dos hábitos e utilizações dos próprios telespectadores a respeito desses meios. No caso específico de nosso estudo, entender como os professores utilizavam a televisão em suas aulas requeria quase que necessariamente entender também o que pensavam dos programas de TV da atualidade e como se relacionavam com esses programas, uma vez que,

[...] investigar a recepção exige pensar tanto o espaço da produção como o tempo do consumo, ambos articulados pela cotidianidade (usos/consumo/práticas) e pela especificidade dos dispositivos tecnológicos e discursivos (gêneros) da comunicação de massa (LOPES, 2011, p. 47).

Que os meios tecnológicos já estão presentes nas escolas, isso não é novidade; porém, a questão abordada pela Educomunicação não se reduz ao “estar” ou “não estar presente”, e sim como esses recursos estão sendo utilizados e com base em que propostas pedagógicas. Orozco-Gomes (2011, p. 167) classifica esse tipo a abordagem comumente feita pelos sistemas de ensino aos meios de comunicação como uma “racionalidade eficientista”, ou seja, uma abordagem onde “[...] a principal finalidade perseguida pelas autoridades educativas, quase sempre bem-intencionadas, é justamente a modernização do sistema educativo”. Pudemos perceber esse tipo de preocupação nas duas escolas visitadas em nossa pesquisa, especialmente na escola do interior, no Cariri cearense, onde imperava um discurso

de aparente necessidade de se equipar as escolas que visitamos com tecnologias modernas, “de ponta”, para que as aulas pudessem ser mais atraentes (conforme veremos nos Capítulos 3 e 4, ao longo da Tese). Esse discurso foi manifestado tanto pelos professores quanto pelos gestores participantes do estudo; todavia, não pudemos consultar o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, uma vez que tanto na escola da capital quanto na escola de Brejo Santo-CE, os gestores das instituições afirmaram estar em pleno processo de reestruturação dos projetos pedagógicos. Todavia, fizemos uma pesquisa diretamente nos sites das próprias Secretarias de Educação de cada cidade na tentativa de consultar os PPP de cada Secretaria; porém, não localizamos o PPP de nenhuma das duas instituições gestoras da educação dos municípios (Fortaleza e Brejo Santo). Localizamos unicamente o Plano Municipal da Educação de Fortaleza-CE⁸ referente ao decênio 2015-2025, onde pudemos constatar, após leitura detalhada, que em nenhuma de suas 134 páginas há alguma citação ao uso de Tecnologias da Informação ou Comunicação (TIC) ou mesmo algum tipo de planejamento que explicita a formação para o uso dessas tecnologias nas próprias formações docentes ofertadas aos professores da cidade de Fortaleza-CE.

A escola é um ambiente privilegiado do ponto de vista comunicativo, uma vez que por ser um ambiente educacional, onde se ensina, é um ambiente onde o ato de comunicar – a comunicação entre seres humanos – é praticado constantemente. Por isso, devemos considerar o ato de ensinar (a comunicação entre professores, alunos, gestores, pais e toda comunidade escolar) como um ato essencialmente comunicativo (SOARES, 2011). Tendo em vista que a abordagem das tecnologias sugerida pelo campo da Educomunicação é uma abordagem comunicativa, seu objetivo maior é o de criar um ambiente onde todos os envolvidos possam ter voz, e onde a participação dos sujeitos envolvidos seja pautada na cidadania e na “comunicabilidade” de vivência em grupo. Essa concepção nos remete diretamente ao conceito de “ecossistema comunicativo”, conceito esse tão significativo ao campo da Educomunicação, e amplamente abordado, de maneiras distintas, por dois autores presentes neste estudo: Soares (2011) e Martin-Barbero (2014).

Para Martin-Barbero (2011), o conceito de ecossistema comunicativo pode ser melhor compreendido através da análise do impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre crianças e jovens. Martin-Barbero afirma que os ecossistemas comunicativos seriam ambientes criados pelas novas tecnologias através da crescente

⁸ Plano Municipal de Educação de Fortaleza-CE, referente ao decênio 2015-2025. Disponível em: <<http://blog.comshalom.org/carmadelio/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/PME.compressed.pdf-novo.pdf>> Acesso em: 31 maio 2015.

demanda comunicativa criadas pelo próprio ser humano. Assim, os *cyber-cafés*, as *lan houses* ou mesmo as locadoras de videogames, nos anos 80 e 90, seriam espaços criados a partir da demanda de crianças e jovens, onde a utilização de tecnologias seria o impulso inicial que geraria toda uma rede de socialização em torno da interação entre os frequentadores desses locais. Os ecossistemas comunicativos seriam então na visão do autor, nada mais que espaços concretos que não podemos mais ignorar, nos quais querendo ou não já estamos inseridos – mesmo sem perceber – pautados pelo diálogo, troca de ideias e interação entre indivíduos, através do,

[...] surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, [...] um ambiente de informação e conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 126).

Soares (2011) também faz uso da expressão “ecossistema comunicativo”, porém, de maneira diferenciada. Diferentemente de Martin-Barbero, Soares usa um conceito menos concreto e mais simbólico sobre o termo “ecossistema”, para o autor, o ecossistema comunicativo seria justamente o processo de abertura de um ambiente ao diálogo, à interação de ideias entre sujeitos participantes de um mesmo ambiente visando o intercâmbio cultural. Para o autor brasileiro, não podemos nos considerar inseridos em ecossistemas comunicativos apenas porque esses espaços possuem tecnologias da informação e da comunicação (computadores, TVs, tablets etc.). Não é a presença de tecnologias que torna um espaço comunicativo; para Soares o que torna um espaço realmente comunicativo, ou melhor, o que classifica um ambiente como um “ecossistema comunicativo”, é a abertura ao diálogo, à comunicação. Nesse caso, o conceito de ecossistema comunicativo ganha, para Soares, um significado mais sutil, pois se trata de um quase “estado de ser”, um patamar de convivência em que se permite a perfeita comunicação entre os sujeitos envolvidos (não se caracterizando necessariamente como um local concreto). Para o autor brasileiro, o “ecossistema comunicativo” é representado “[...] pelas teias de relações entre pessoas que convivem nos espaços onde esses conjuntos de ações (educativas) são implementados (SOARES, 2011, p. 37). O autor vai ainda mais além, e afirma que para que ecossistemas comunicativos sejam criados,

[...] o educador trabalha, qualificando suas ações como:

- a) Inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
- b) Democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
- c) Midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);

d) Criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local). (SOARES, 2011, p. 37).

Como se vê, o patamar de ecossistema comunicativo é adquirido à partir das atitudes dos próprios sujeitos, e não da presença de tecnologias. Pode-se perfeitamente estar em um ambiente repleto de máquinas e aparelhagens de última geração, e o uso das mesmas ser feito de maneira absolutamente antidemocrática, antidialógica, anti-política. Por conta disso, a escola, sendo um ambiente educacional (e a Educação, sendo também um processo comunicativo) seria um ambiente com amplo potencial para se tornar um ecossistema comunicativo, desde que não imperasse nela (escola) o formato unilateral de comunicação (com chefias mandando e funcionários obedecendo, sem reflexão a respeito do processo de comunicação). Para Soares, a implantação da Educomunicação em qualquer local partiria então da transformação dos espaços desse local em ecossistemas comunicativos.

Kaplún (2011) possui pensamento semelhante ao de Orozco-Gomez, no que se refere à abordagem das escolas às novas tecnologias digitais. Para o educador argentino, a atual abordagem das escolas aos meios de comunicação se assemelha muito ao conceito de “educação bancária”, tão criticado por Paulo Freire, haja vista que se trata, na verdade, da continuação de um modelo de ensino pautado na transmissão de conhecimentos, educação bancária, “[...] só que agora em sua versão de caixa automático dos bancos” (KAPLUN, 2011, p 177). Podemos até mesmo fazer uma breve reflexão – se fosse vivo – o que Paulo Freire diria a respeito desse pensamento questionador e até certo ponto sarcástico defendido por Mario Kaplún? Pessoalmente, prefiro aceitar a ideia de que o próprio Paulo Freire aprovaria esse posicionamento do pesquisador argentino, já que em vida o educador brasileiro sempre fez questão de ressaltar a importância do bom senso na prática docente, bom senso esse tão defendido na abordagem educacional. Segundo o educador brasileiro,

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, quanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar, mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. (FREIRE, 2014, p. 61).

Educomunicativamente falando, “bom senso” é algo que pode ser interpretado como “prioridade ao diálogo” durante o processo educacional. Quando usamos o termo “diálogo” para nos referir ao uso da televisão na escola, estamos nos referindo não somente ao processo de comunicação simples entre professor e aluno, onde o professor manda, exige e recomenda e o aluno obedece, responde e se cala. Estamos usando o termo diálogo nos

moldes a que Freire (2014) se refere e que são amplamente utilizados na Educomunicação, o diálogo como ato de amor, ato de compreensão do outro; diálogo como comunicação entre duas pessoas iguais em torno de um mesmo objeto de discussão, e não como comunicação entre superiores e inferiores, onde a comunicação parte unicamente de um polo em direção ao outro.

Se partirmos do conceito de diálogo defendido por Paulo Freire, perceberemos que o uso da televisão como ilustração de conceitos trabalhados no livro didático é uma prática pedagógica, sem dúvida nenhuma; mas não uma prática educacional. Podemos até mesmo nos questionar: a utilização da TV como ferramenta ilustrativa do livro didático poderia ser caracterizada como uma prática pedagógica dialógica? Poderíamos considerar a exibição de vídeos em sala de aula sem a participação dos alunos na definição, ou ao menos na discussão a respeito, dos vídeos exibidos, como algo dialógico? Certamente que não.

A Educomunicação, enquanto área de conhecimentos é adepta incondicional do pensamento freireano. Paulo Freire é de longe um dos pilares da filosofia educacional, demonstrando que a Educomunicação não busca oferecer soluções inquestionáveis à Educação, ou mesmo substituir a Educação como prática pedagógica em sala de aula. A Educomunicação busca, sim, pautar-se no pensamento democrático freireano, pensamento esse que nem sempre foi adotado nos discursos de professores e gestores das duas escolas que participaram de nosso estudo. Não estamos aqui afirmando que a escola, como instituição secular, deve se render à prática da Educomunicação; a escola não precisa se render a nada, mas poderia rever conceitos no que tange à utilização das tecnologias em suas dependências. Essa revisão de conceitos sobre o uso da televisão e de outras tecnologias passa, quase que necessariamente, por uma revisão de abordagens pedagógicas: que mal faria à escola, propor usos coletivos das diversas mídias tecnológicas com os próprios alunos, através de produções conjuntas entre professores e alunos, de conteúdo midiático próprio? Uma prática docente dessa natureza seria considerada menos pedagógica? Acreditamos que não; ao contrário, educacionalmente falando, seria sim uma prática dialógica que abriria a participação dos alunos na definição de certas atividades em sala de aula. Freireanamente falando, o ato de construir uma atividade em conjunto com os alunos não diminui o professor, uma vez que para Freire, diálogo é sinônimo de amor, e “[...] somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido” (FREIRE, 2014, p. 45).

Finalmente, devemos reconhecer que a adoção da Educomunicação como prática pedagógica passa também por uma questão importantíssima para os professores: a formação continuada docente. Conforme já abordamos neste capítulo, é difícil para um professor, que

nunca teve contato com a Educomunicação, aplicar seus conceitos em suas aulas “do dia para a noite”. A formação docente não é um processo automatizado, instantâneo, ao contrário, “formar-se é um processo de toda vida” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 369). A inclusão da Educomunicação como conteúdo de formação continuada docente é, assim, uma característica básica para que a implementação da filosofia educacional nas escolas, algo a ser pensado de maneira coerente.

Soares (2011) afirma que a formação continuada, visando o exercício da Educomunicação, não deve ser vista como uma formação imóvel, que tire a liberdade de questionamento do professor. Essa formação seria caracterizada pela junção de conceitos pedagógicos e comunicativos, visando justamente à familiarização do professor ao uso que o campo da comunicação faz das tecnologias e suas linguagens. Logo, “a proposta educacional é facultar ao sujeito educador que se transforme, sem receios e com desenvoltura, em sujeito comunicador” (SOARES, 2011, p. 20).

Para Alvarado-Prada (2010), a formação continuada não deve ser restrita a um ambiente específico, a escola, ou a um paradigma específico, a Educação. O professor deve tomar conhecimento de outros paradigmas e outros ambientes profissionais, traçando paralelos com sua própria trajetória profissional. Isso por sua vez nos leva a concluir que todos, sem exceção, estão em processo de formação continuada, e a própria experiência de vida de cada pessoa se encarrega de oferecer a ela oportunidades de compartilhar saberes e experimentar situações que coloquem em cheque os conceitos com que ela estava acostumada.

Historicamente, a formação continuada docente praticada no Brasil tem sido praticada com um caráter essencialmente utilitário, servindo de formação posterior à formação básica do professor (MAUÉS, 2003). Segundo o autor, nesse contexto de atendimento a interesses políticos, a formação continuada tirou do professor a liberdade de escolher o que gostaria de estudar e em que gostaria de adquirir mais conhecimentos e experiências, pois essas formações continuadas passaram a ser oferecidas aos docentes pelas próprias Secretarias de Educação, em formato pré-estabelecido de palestras, minicursos ou oficinas, com temas previamente escolhidos pelas próprias gestões municipais e estaduais de educação, sem a participação dos professores nesse processo, e abordando temas muitas vezes alheios aos interesses dos próprios docentes. Por conta disso, o sucesso desse tipo de formação docente continuada é extremamente questionável, uma vez que os interesses dos protagonistas desse processo – os docentes – parecem ser esquecidos em detrimento de interesses de instâncias superiores políticas.

É desnecessário dizer que pensar numa formação para Educomunicação sob esse viés tecnicista é algo inútil e improdutivo para o professor. Para Alvarado-Prado (2010) qualquer tentativa de pensar a formação continuada de professores através de conceitos como “reciclagem”, “treinamento”, “capacitação” ou “aperfeiçoamento” são apenas comprovações de que essas próprias formações funcionam sob um viés produtivista, que está mais preocupado com a “eficiência” da Educação, tal como ocorre no comércio, na indústria ou no mercado de capitais. Porém, a formação continuada é,

[...] uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. (ALVARADO-PRADO, 2010, p. 374).

Usar a televisão como suporte instrumental se distancia do caráter político e democrático proposto no campo da Educomunicação. E é sobre esse caráter educacional que pautamos nossa análise das atividades docentes que presenciamos nas aulas que observamos, tanto na escola de Fortaleza quanto na escola de Brejo Santo-CE. Em ambas as escolas, apesar de termos presenciado uma grande preocupação com a qualidade das atividades propostas, o uso da mídia televisiva foi essencialmente antidemocrático e instrumental, conforme veremos ao longo dos Capítulos 3 e 4 desta Tese.

No próximo Capítulo abordaremos o *modus operandi* por nós utilizado na realização do estudo, dando especial enfoque às dificuldades que encontramos para delimitar a metodologia desta pesquisa e torná-la coerente com os objetivos que propusemos inicialmente. A partir daí, poderemos iniciar a análise dos dados com mais profundidade, exemplificando as categorias analíticas empíricas a partir das observações das aulas e entrevistas realizadas com os participantes do estudo.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA: DA INDEFINIÇÃO METODOLÓGICA À CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO QUALITATIVO

“Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado [...] ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”. (Eva Maria Lakatos)

Adequação: o significado deste termo exprime de forma intensa as inúmeras dificuldades que enfrentamos na estruturação metodológica deste estudo. A construção desta pesquisa, assim como qualquer estudo de natureza acadêmica, foi lenta e repleta de dúvidas conceituais a respeito da natureza da investigação e seus procedimentos metodológicos. Por diversas vezes me vi obrigado a rever convicções que julgava “definitivas” ou “corretas”, ou a adotar conceitos e princípios metodológicos com os quais nunca havia tido contato anteriormente, ou que simplesmente contradiziam as “verdades” com as quais estava trabalhando. De certa forma, isso me deixou bastante angustiado, não pelo trabalho de (re)construção do formato da pesquisa, mas pela sensação de indefinição e incerteza que esse processo me transmitia. Por vezes, apesar de todo apoio e instrução que recebi de minha orientadora, achava que não conseguiria fornecer uma “identidade” a este estudo, que estava trabalhando “no escuro”, sem certezas ou garantias de eficácia dessa reconstrução metodológica, ou que simplesmente não conseguiria cumprir os prazos recomendados por meu programa de Pós-Graduação.

Inicialmente, esperava realizar o estudo da maneira mais simples possível, indo a campo de forma “objetiva”, com as convicções que possuía a respeito dos principais conceitos teóricos do projeto de pesquisa (televisão, Educomunicação, discurso). Na pior das hipóteses esperava fazer das idas ao campo de pesquisa algo menos “doloroso” e mais simplificado, dedicando mais tempo à interpretação e análise dos dados; mas, na prática, esse desejo mostrou-se ser nada mais que isso: um mero desejo, uma utopia até certo ponto presunçosa de minha parte, uma vez que o projeto de seleção com o qual obtive aprovação na seleção de Doutorado em meu programa de Pós-Graduação⁹ foi bastante modificado.

De certa forma, não posso dizer que o processo de construção (ou reconstrução) de minha pesquisa foi de todo “doloroso”; afinal de contas, foi através desse processo de

⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará – UFC.

reconstrução que pude observar as falhas conceituais com as quais estava trabalhando, e corrigi-las a tempo de realizar uma inserção produtiva no campo de investigação. Talvez o maior problema que estivesse enfrentando no momento de reconstrução deste estudo fosse não propriamente a problemática da pesquisa, mas pura e simplesmente minha dificuldade em modificar minhas próprias convicções pessoais acerca do estudo que desejava realizar. Essas convicções foram frutos de toda minha experiência docente, e de meu contato com diversas plataformas midiáticas como rádio, TV e jornal impresso, além de ter participado ativamente durante mais de uma década da coordenação de eventos de cultura pop oriental. Da mesma forma, minhas convicções pessoais também se originaram dos resultados de minha pesquisa de Mestrado, que serviram de base para a estruturação do próprio projeto de Tese para o curso de Doutorado.

Todas essas experiências de certa forma me fizeram crer que já sabia “como deveria realizar a pesquisa” e o que deveria “corrigir” durante as observações de campo, no tocante ao comportamento dos professores e a seus contatos com a televisão em suas aulas; porém, academicamente falando, um estudo científico não pode ser realizado a partir desse tipo de convicção ou “certeza” por parte do pesquisador, porque uma pesquisa científica não é feita de certezas e convicções, e sim justamente de incertezas, indefinições, ou no máximo de suspeitas a respeito de alguma problemática específica. Gil (2010, p. 8) nos afirma de maneira enfática, que “[...] pode-se dizer que um problema é de natureza científica quando envolve proposições que podem ser testadas mediante verificação empírica”. Assim, qualquer convicção que ofereça respostas ou crenças prévias de “solução” a problemas de pesquisa, mesmo que esses problemas sejam autênticos, antes de qualquer verificação experimental, descaracteriza um estudo científico; e era esse o maior risco que estava correndo, já que minhas próprias convicções estavam prejudicando a reestruturação do formato da pesquisa que eu estava propondo. De certa forma, estava realizando um “boicote” a mim mesmo, uma vez que essa “verdade” que julgava ser comprovável nas observações de campo – que os professores não utilizam a TV em suas aulas – me acompanhou durante toda a estruturação metodológica deste estudo. Assim, por diversas vezes tive de enfrentar “a mim mesmo”, minhas crenças e convicções pessoais, como forma de resguardar meu próprio estudo desse tipo de certezas “pré-concebidas”. E confesso que foi uma luta árdua, conforme veremos nos tópicos que se seguem.

3.1 Dilemas do estudo (1º Ato): entre a Pesquisa-Ação e a Pesquisa-Intervenção

Durante minha experiência docente em escolas de educação básica, me acostumei a ver as instituições nas quais trabalhei controlarem rigidamente a presença e o uso da televisão nas aulas de professores e professoras, tanto a nível de educação infantil quanto no ensino fundamental. Geralmente, a TV era sempre usada em momentos de entretenimento (passatempo), mas raramente em sala de aula: lá (em sala) o domínio dos conteúdos e de sua transmissão ficava exclusivamente por parte dos docentes.

Como fã de séries e de cultura pop em geral, especialmente da cultura japonesa, sustentada em *Mangás*, *Animes* e séries *Tokusatsu*, também sempre dei bastante atenção ao modo como os professores da educação básica lidavam com a cultura televisiva infantil, e o que pensavam dessa cultura (programas, séries e ícones). Com o tempo percebi que os professores com quem trabalhava, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, desconheciam os programas e seriados infanto-juvenis da atualidade, e tratavam o universo pop infanto-juvenil com certo ar de desdém ou desinteresse, especialmente se esse universo pop fosse oriental, relacionado a *Mangás* e *Animes*. Esse tipo de comportamento me fazia tentar encontrar o motivo dos professores não se interessarem em conhecer um pouco mais a respeito do universo televisivo infantil, e porque tratavam isso como algo “secundário” ou não “recomendável” a ser utilizado no ambiente escolar.

Em meus estudos de Mestrado, investiguei o que crianças em idade escolar (Fundamental I) pensavam sobre os programas televisivos que assistiam, através da análise de seus discursos a partir da distinção de gênero. Durante a pesquisa, busquei saber o que meninos e meninas de duas escolas, uma pública e uma particular, mais gostavam de assistir – no caso, desenhos animados e séries de TV – e o que mais admiravam nesses programas quando os assistiam. Durante essa pesquisa, percebi que alguns professores das escolas visitadas reprimiam as opiniões e escolhas de algumas crianças, quando elas (crianças) citavam desenhos animados e séries de ação, especialmente seriados do tipo *Power Rangers*. Todavia, como o objetivo principal de minha pesquisa de Mestrado não era investigar o discurso dos professores, e sim das crianças em idade escolar, tive de abrir mão de qualquer análise que poderia ser feita sobre o comportamento dos professores naquele momento. E deixei aquela possibilidade de investigação aberta para um possível projeto de Tese para Doutorado, que veio a se concretizar anos depois.

Com um arsenal de experiências, que nitidamente me sugeria alguma forma de preconceito ou subestima por parte dos professores em relação aos programas infantis de TV

(especialmente os orientais), decidi dar foco ao discurso docente sobre a cultura televisiva, ampliando o campo de investigação que tinha feito anteriormente em meus estudos de Mestrado. Se antes havia investigado o que as crianças pensavam sobre os programas de TV que assistiam, em meus estudos de Doutorado, desejava descobrir o que os professores realmente pensam (e falam) sobre a televisão e seu uso em sala de aula. Dessa forma, ampliei as possibilidades do estudo, deixando de falar especificamente sobre desenhos animados – k conforme fiz com as crianças nos estudos do Mestrado – e passando a falar sobre a televisão de uma forma mais ampla, tanto como ferramenta midiática quanto como ferramenta “pedagógica”.

Estava “convicto” de que os professores estavam agindo de forma “errada” em relação à TV, e de que o uso ou não uso, que faziam dela, deveria ser modificado, ou melhor, “corrigido”. Assim, procurei optar por alguma abordagem metodológica que me permitisse agir de forma “direta” em relação à postura que os professores demonstrassem durante as observações de campo. Àquela altura, acreditava que se tivesse uma postura mais “firme” e “educadora” em relação aos professores, talvez eles modificassem suas posturas e “erros” de interpretação em relação ao uso da televisão em sala. Já sabia que o estudo seria qualitativo, em vista da necessidade de analisar o discurso dos professores, mas ainda não sabia quais procedimentos metodológicos deveria adotar, e qual seria a natureza da pesquisa. Sabia que de alguma forma eu deveria “intervir” nos comportamentos e posturas dos docentes ainda durante minha estada no campo, e isso fez com que me fosse apresentado às duas grandes escolas de metodologias interventivas no campo das pesquisas qualitativas: a Pesquisa-Ação e a Pesquisa-Intervenção.

Inicialmente, acreditei que poderia fazer uma boa escolha para meu projeto, optando por utilizar as abordagens propostas pela Pesquisa-Ação. O nome dessa linha metodológica me sugeria algo dinâmico e inovador (especialmente o termo “ação”!), e me instigava a “agir” de forma “consciente” durante minhas observações de campo, para esclarecer os professores sobre os supostos “erros” que eles estavam cometendo em suas aulas. Essa se demonstrou ser uma visão distorcida a respeito da postura dos professores e, de certa maneira, até mesmo uma visão ingênua, como também presunçosa, com base nas observações que foram feitas durante a pesquisa de campo, após a reestruturação do projeto.

A Pesquisa-Ação possui uma abordagem diferenciada do modelo clássico de pesquisa científica, que tem por objetivo principal produzir conhecimentos claros, inéditos e precisos. Para a Pesquisa-Ação, o mais importante é refletir sobre a realidade social, a partir de alguma prática coletiva que permita a todos os envolvidos produzir conhecimentos por

meio da interação. De acordo com Severino (2007, p. 120), “a pesquisa-Ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Com base nisso, julgava que tinha encontrado a melhor abordagem para realização de meu estudo, haja vista que queria justamente “modificar” algo que me incomodava: a prática docente sem utilização da TV em sala de aula. Porém, apesar da Pesquisa-Ação pressupor uma modificação da realidade dos sujeitos envolvidos, ela tinha uma abrangência maior do que realmente poderia oferecer em minha investigação.

Em uma reunião de orientação, minha professora orientadora me sugeriu, de forma perspicaz, que escolhesse outra abordagem metodológica a meu projeto de estudo, uma vez que a Pesquisa-Ação se caracteriza como algo essencialmente político e bastante abrangente, sendo mais indicada para questões sócio-políticas. Isso fica ainda mais explícito nas palavras de Gil (2010, p.42), quando ele diz que a Pesquisa-Ação “vem sendo amplamente incentivada por agências de desenvolvimento, programas de extensão universitária e organizações comunitárias”. Como a intenção inicial do projeto era visitar duas escolas municipais de ensino, uma em Fortaleza e outra na cidade de Brejo Santo, onde atuo como docente na Universidade Federal do Cariri, a Pesquisa-Ação ficaria limitada por conta da pouca abrangência de minhas investidas. Decidi então abrir mão da Pesquisa-Ação como sustentáculo metodológico do projeto de Tese; porém, ainda não queria abrir mão de uma abordagem mais direta em relação aos sujeitos participantes do estudo. Por isso, decidi adotar a Pesquisa-Interventiva, ou Pesquisa-Intervenção, como suporte metodológico do estudo, em substituição à Pesquisa-Ação. Essa seria uma forma de manter minha intenção inicial de modificar a postura dos professores, postura que eu pessoalmente julgava já saber como seria, dando um tom menos abrangente e político a meu estudo, e mais micropolítico. Porém, mais uma vez, a prática me demonstrou que minhas convicções estavam equivocadas.

A Pesquisa-Intervenção se caracteriza como uma espécie de “variação” ou como uma “modificação” da Pesquisa-Ação. Ambas têm pontos em comum, especialmente no que concerne à atuação do pesquisador, que ganha ares de “interventor” ou de “modificador” de uma realidade específica. A definição teórica do que significa a Pesquisa-Intervenção é um desafio, não só por conta da complexidade de seus conceitos metodológicos como também da confusão que é feita junto a outros tipos de pesquisa com participação ativa do pesquisador, classificadas também como “pesquisas de natureza participativa” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p.3). As pesquisas participantes, ou participativas, caracterizam uma natureza metodológica que abrange vários tipos de estudo em seu *corpus*, incluindo entre eles a Pesquisa-Ação. Segundo Rodrigues e Souza (*apud* Rocha, 2003), a Pesquisa-Intervenção é

uma crítica direta aos antigos modelos de pesquisa social propostos nos EUA a partir dos anos 30. Esses modelos de pesquisa desconsideravam a iniciativa do pesquisador com fins a mudar a realidade social dos sujeitos pesquisados, assim como também desconsideravam qualquer interação “pesquisador-pesquisado” que não tivesse como objetivo primordial “aprimorar”, com vistas a ampliar, a produção de capital, motivo pelo qual essas abordagens metodológicas eram classificadas como “positivistas”, já que,

A antiga proposta lewiniana vem sendo ressignificada à luz do pensamento institucionalista: trata-se, agora, não de uma metodologia com justificativas epistemológicas, e sim de um dispositivo de intervenção no qual se afirma o ato político que toda investigação constitui. Isso porque na pesquisa-intervenção acentua-se todo o tempo o vínculo entre a gênese teórica e a gênese social dos conceitos, o que é negado implícita ou explicitamente nas versões positivistas ‘tecnológicas’ de pesquisa (RODRIGUES; SOUZA, 1987 apud ROCHA, 2003, p. 31).

Enquanto a Pesquisa-Ação tem um caráter essencialmente político e, por isso mesmo de abrangência “macro”, a pesquisa-intervenção possui preocupações e interesses mais específicos, delimitados a uma realidade específica observada pelo pesquisador. Assim, a pesquisa-intervenção tem uma preocupação mais “micro”, centrada num objetivo mais “humilde”, mas nem por isso menos “nobre” que os objetivos da pesquisa-ação. Julgava então que havia feito a troca certa, e optado corretamente por um modelo de pesquisa que não fosse tão abrangente, mas que não me tirasse o direito de agir (intervir) da forma que julgasse “necessária” durante a estadia em campo. Porém, mais uma vez pude perceber que as verdades que julgava serem sólidas não estavam sendo úteis naquele momento.

Durante minha 1ª qualificação do projeto de Tese, recebi ótimas sugestões de todos os professores participantes da banca de qualificação. Todos foram unânimes em concluir que o projeto, apesar de estar bem escrito, tinha um ar “intrusivo” e até certo ponto “premeditado”. Naquele instante, finalmente percebi que por mais que tivesse convicções a respeito da relação entre a docência e a televisão, como ferramenta midiática, essas convicções não poderiam ser usadas em sua totalidade, durante a estruturação metodológica do estudo que estava propondo. Independente de optar por seguir a abordagem da Pesquisa-Ação ou da Pesquisa-Intervenção, era a forma pela qual o estudo estava sendo proposto que estava destoando do caráter científico que um projeto de pesquisa acadêmica pressupõe ter. Não podia simplesmente querer modificar ou “corrigir” as posturas docentes que presenciase durante minha ida ao campo de pesquisa; essa era uma intenção “messiânica” (no sentido “salvador” do termo), digna de alguém que àquele momento queria muito corrigir as “falhas

comportamentais” dos professores em relação ao contato com a TV, falhas essas que considerava graves. Porém, por mais graves que pudessem ser as posturas dos professores em relação ao uso da televisão nas escolas, naquele instante – durante minha 1ª qualificação do projeto de Tese –, ficou nítido para mim, através das sugestões dos membros da banca de qualificação, que meu papel tinha de ser de “pesquisador”, e não de “salvador” ou de “colonizador” do meu ponto de vista.

Em reunião com minha orientadora, chegamos a um consenso de que deveria modificar uma última vez minha abordagem metodológica: dessa vez, deixaria de propor algo interventivo, fosse Pesquisa-Ação ou Intervenção, e faria uma visita ao campo mais neutra, imparcial e aberta a qualquer comportamento, ou declarações, que os professores manifestassem. Se prosseguisse em minha intenção anterior de “alterar a realidade” ou as convicções dos professores a respeito da TV e seu uso em sala de aula, poderia prejudicar a coleta de dados do estudo e até mesmo obter dados distorcidos. Sendo assim, decidimos delimitar a amplitude do estudo, escolhendo poucas escolas a serem visitadas e fazendo um estudo de caso como forma de dar mais ênfase ao comportamento e aos “modos de fazer” dos sujeitos participantes do estudo.

Segundo Gil (2010, p. 37), o estudo de caso pode ser classificado como um tipo de pesquisa já bastante usado nas pesquisas oriundas das ciências sociais e humanas, e que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. A escolha pelo estudo de caso encaixou-se perfeitamente no contexto em que a pesquisa teria de ser realizada, uma vez que foram escolhidas apenas duas escolas públicas para realização das observações de campo: uma na capital e outra no interior, na região do Cariri, onde atuo profissionalmente. O estudo em apenas duas instituições permitiu que nos debruçássemos de forma mais intensa nos detalhes que envolviam cada uma das escolas, dando atenção maior ao contexto em que cada uma estava inserida e às características dos participantes, que tiveram comportamentos distintos. Essa riqueza de detalhes confirma o posicionamento de Gil (2010, p. 38), que afirma que os estudos de caso têm por objetivo primordial, “explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos”.

3.2 Dilemas do estudo (2º Ato): oficinas temáticas ou observação participante?

Após delimitar a natureza do estudo – pesquisa qualitativa do tipo “estudo de caso” – restava ainda delimitar os procedimentos metodológicos e as formas de construção

dos dados junto às instituições escolhidas. Inicialmente, enquanto ainda estava interessado em realizar pesquisas de natureza interventivas (Pesquisa-ação e Pesquisa-intervenção), tinha como objetivo primordial modificar a postura dos professores diante de seus contatos com a TV. Por isso, propus inicialmente realizar oficinas temáticas sobre Educomunicação, como forma de apresentar esse campo de estudos aos professores que participassem da pesquisa.

Inicialmente as oficinas temáticas teriam um caráter de formação, onde os sujeitos participantes seriam apresentados a uma área de estudos até então “desconhecida” para eles (Educomunicação). Porém, como já deixamos claro anteriormente, toda essa idealização feita em torno da intenção de oferecer uma oficina temática estava equivocada em sua essência, uma vez que não continha em si uma proposta de caráter investigativo e sim formador. Tratava-se do mesmo equívoco que estava cometendo ao optar fazer do estudo uma “Pesquisa-ação” ou uma “Pesquisa-intervenção”: estava tirando dos sujeitos participantes a liberdade de proporem atividades e se engajarem no estudo, características primordiais em qualquer estudo do tipo “ação” ou “intervenção”. Por isso, a oficina temática que planejava oferecer ganhava um caráter mais de “atividade de extensão”, do que de atividade de pesquisa propriamente dita, a partir do instante em que estava mais preocupado em oferecer uma formação complementar aos participantes do estudo, que em investigar seus posicionamentos a respeito do objeto estudado (televisão).

A extensão é atividade primordial do ensino superior, e, como tal, está intimamente ligada à pesquisa. Porém, no formato que as oficinas temáticas estavam sendo propostas, a extensão estava se sobressaindo à pesquisa, quando na verdade teria de ser uma “consequência” direta desta última (pesquisa), já que segundo Severino (2007, p. 33), “a extensão se relaciona à pesquisa, tornando-se relevante para a produção do conhecimento, porque deve ter como referência os problemas reais que tenham a ver com a sociedade”.

Mesmo que àquela altura quisesse oferecer uma formação aos participantes da pesquisa, ou ainda que optasse por oferecer algum momento de mútua construção do conhecimento junto aos professores participantes, não seria através daquele formato de oficina temática que esses objetivos seriam alcançados. Para Gil (2010, p. 153), as Pesquisas-Ação possuem seminários de integração entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos nas investigações; porém, esses seminários têm por objetivo maior, “recolher as propostas dos participantes, bem como contribuições de especialistas convidados”. Definitivamente não era esse o caso das oficinas temáticas de Educomunicação que pretendia realizar, uma vez que na realização delas haveria apenas um responsável por todo o processo de organização das atividades a serem realizadas naquele momento: o próprio pesquisador (com pouquíssima

participação dos sujeitos envolvidos).

Após reestruturar o formato da pesquisa com minha orientadora, e abrir mão do formato de Pesquisa-ação ou intervenção (optando pela realização de um estudo de caso), optamos também por abolir a realização das oficinas temáticas de Educomunicação, adotando procedimentos metodológicos mais simplificados e que pudessem dar aos participantes do estudo maior liberdade de ação, tanto em relação a seus posicionamentos pessoais sobre o objeto estudado (TV), quanto em relação à própria pesquisa. Assim, decidimos realizar a pesquisa em três momentos distintos, aplicando ferramentas diferenciadas em cada um deles:

- a) num primeiro momento, seria feita a inserção junto às escolas escolhidas, onde a pesquisa seria apresentada e se buscaria a autorização dos gestores de cada instituição para realização do estudo, assim como a demonstração de interesse de participação dos professores de cada escola;
- b) num segundo momento, seriam feitas observações das aulas dos professores, como forma de se captar como a TV era utilizada no ambiente escolar (observação participante). Além disso, seriam feitas entrevistas individuais com cada um dos professores do ensino Fundamental, como forma de se captar suas próprias percepções pessoais a respeito do uso da televisão em sala de aula; e finalmente
- c) no terceiro momento, ao invés de oficinas temáticas seriam realizados três encontros com os professores participantes do estudo, em formato de grupo focal. Esses encontros teriam um caráter menos formador e mais dialogado, onde seriam discutidos textos e vídeos a respeito da Educomunicação, e os professores participantes do estudo poderiam expor seu pensamento e significado sobre suas vivências em sala de aula com a utilização da TV, desde relatos de experiência até mesmo posicionamentos pessoais sobre a televisão e sua programação.

A realização de entrevistas individuais com as professoras do Fundamental I, em ambas as escolas, foi uma tentativa de se conhecer o que cada docente pensava a respeito da relação entre TV e escola, e o que seus discursos enfatizavam a respeito dessa relação. Por vezes, nas entrevistas, os professores apresentaram posicionamentos predefinidos e engessados sobre essa relação, mas estavam com isso expressando sua compreensão a respeito do tema, revelada em seus discursos.

Pela compreensão que temos sobre a linguagem como algo dialógico e responsivo, sabemos que as entrevistas são repletas de preocupações por parte dos

entrevistados: em suas declarações, eles (os entrevistados) tentam corresponder aos anseios do entrevistador (ou ao menos, ao que julgam ser esperado pelo entrevistador). De acordo com Lakatos (2003, p. 195), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. É justamente o caráter profissional das entrevistas que tende a dificultar a obtenção de declarações fidedignas por parte do entrevistado, que pode vir a querer convencer o entrevistador ou a falar aquilo que ele (entrevistador) quer ouvir. Percebemos isso durante as entrevistas individuais que fizemos com os professores participantes do estudo, o discurso dos docentes parecia de alguma maneira querer nos convencer de algo, ou esperar no mínimo uma “aprovação”. Todavia, não podemos simplesmente culpabilizar os entrevistados – no nosso caso, os professores participantes – por quererem nos convencer de suas palavras, já que essa é uma das características naturais de todo discurso, a orientação para a resposta. Faraco (2009, p. 59) nos confirma o fato que de acordo com a lógica bakhtiniana, o discurso é algo socialmente construído e está sempre apto a ser rebatido, reconhecido ou confirmado. Dessa maneira, todo enunciado comunicativo já é estabelecido de acordo com uma possível resposta, como se já esperasse uma contra-argumentação. Ao mesmo tempo, todo discurso é produzido com base nas convicções pessoais daquele que o produz, e este estará sempre disposto a defender seu posicionamento, já que:

[...] todo enunciado espera uma réplica, e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer do enunciado (FARACO, 2009, p. 59).

Uma das formas de se buscar a maior naturalidade possível aos entrevistados é deixá-los à vontade durante a entrevista, diminuindo o ar de formalidade dessa ação. Nesse caso, a entrevista semiestruturada é a melhor opção a ser tomada, e o modelo que adotamos, haja vista que dá maior liberdade ao pesquisador de consultar outros assuntos que considere pertinentes junto ao entrevistado – opiniões, posicionamentos etc. – sem perder de vista o roteiro inicial estabelecido para a conversa. Segundo Minayo (2013), há três tipos de entrevista: *estruturada* (onde o pesquisador segue rigidamente um roteiro pré-concebido); *não-estruturada* (onde a entrevista é feita de maneira livre, sem roteiros estabelecidos e com o pesquisador definindo por onde a entrevista irá seguir) e *semi-estruturada* (onde o pesquisador segue um roteiro inicial, mas deixa o entrevistado a vontade para que a conversa se desloque por terrenos não planejados inicialmente). Minayo (2003) enfatiza que,

A modalidade de entrevista *semi-estruturada* difere apenas em grau da *não-estruturada*, porque na verdade nenhuma interação para finalidade de pesquisa se coloca de forma totalmente aberta ou fechada. Mas neste caso, a entrevista *semi-estruturada* obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. (p. 267)

Além das entrevistas, optamos também por utilizar a técnica da observação participante, amplamente utilizada nas pesquisas de caráter etnográfico. A observação participante nos ajudou a compreender como realmente é a prática docente das professoras em seu cotidiano, e como a televisão se encaixa nessa prática. A partir daí, pudemos então comparar os posicionamentos pessoais demonstrados pelas professoras a respeito da TV, principalmente em suas entrevistas individuais, com sua realidade docente através de suas próprias aulas observadas. Para Lakatos (2003, p. 190), a observação “não consiste apenas de ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. O ato de observar coloca o pesquisador diante da realidade tal como ela se apresenta, sem chances do observado mascarar essa realidade, especialmente quando o pesquisador não o avisa ou informa exatamente o dia em que será feita alguma observação. Nesse caso, tomei a precaução de não informar os docentes participantes do estudo sobre quando iria observar suas aulas, apesar de haver acordado com eles que iria observá-los durante sua prática docente, dentro das possibilidades de cada um, e de acordo com os horários dos próprios professores. Isso fez com que as aulas que observei fossem naturais e não “planejadas para minhas observações”.

Ainda de acordo com Lakatos, há vários tipos de observação, mas é a observação participante que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”, já que neste caso o pesquisador “[...] fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. (LAKATOS, 2003, p. 194). Assim, ao utilizar a observação participante, nos deparamos com a realidade das duas escolas visitadas, sendo de certa forma atingidos pelo contexto em que cada instituição estava inserida – contextos diferentes – e pelo “jogo de forças” expresso em cada instituição, jogo esse de forças que influenciou diretamente a realização das atividades da pesquisa, como a remarcação de entrevistas, cancelamento de observações e mudanças de locais das atividades.

3.3 A escolha pela realização do “grupo focal” e a solução dos dilemas metodológicos

No que diz respeito à técnica do “grupo focal”, esta demonstrou ser crucial para a realização deste estudo, visto que sua capacidade de deixar os participantes da pesquisa “à

vontade” mostrou-se ser maior até mesmo que as aplicações das entrevistas *semi-estruturadas*. A realização do “grupo focal” em pesquisas qualitativas cresceu consideravelmente nas últimas duas décadas, em vista às mudanças de percepção dos próprios pesquisadores no que se refere à forma de coletar dados em pesquisas na área de ciências sociais.

Os grupos focais constituem-se basicamente de grupos de discussão sobre determinado tema, onde o pesquisador, apesar de estar atuando como um entrevistador, se posta mais como um mediador de um diálogo em grupo que como um entrevistador unilateral. De acordo com Guedes (2003), o grupo focal permite ao pesquisador adotar uma postura menos intrusiva e interventiva, a partir do instante em que porta-se de maneira mais mediadora, procurando deixar os entrevistados mais livres e tranquilos, sem sentirem-se pressionados a declarar ou dizer nada que acreditem ser necessário ao pesquisador. Para Guedes (2003),

O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. (p. 151)

Confesso que a ideia de utilizar o grupo focal me pareceu bastante pertinente, e durante o processo de inserção nas escolas percebi que a substituição das oficinas temáticas pelo formato de grupo focal deixou os professores participantes do estudo bem mais à vontade para falarem o que queriam, uma vez que os encontros do grupo focal eram realizados com todos os professores participantes ao mesmo tempo em cada escola visitada. Isso fazia com que os professores se sentissem mais seguros e confiantes, mostrando menos timidez em suas declarações e deixando o diálogo mais produtivo e enriquecedor para todos, a partir do instante em que ouviam as opiniões uns dos outros e muitas vezes compartilhavam dos mesmos receios, posicionamentos e convicções de seus companheiros. Guedes (2003, p. 160) classifica essa autonomia dos entrevistados quase como uma “dádiva” ao pesquisador, já que este, o pesquisador, “[...] encontra nos grupos focais uma técnica que o ajuda na investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e processos de influência grupal, bem como dá suporte para a geração de hipóteses, a construção teórica e a elaboração de instrumentos”.

Na prática de nossa investigação, o grupo focal mostrou-se ser um espaço mais produtivo e espontâneo que as entrevistas realizadas individualmente com os professores, onde as respostas por vezes buscavam corresponder ao que consideravam ser o esperado e os

professores tinham por hábito dar declarações do tipo conciliatórias, como se quisessem “nos convencer de algo”, ainda que também dessem algumas declarações espontâneas. O tema principal das discussões realizadas nos grupos focais, tanto na escola de Fortaleza quanto na escola de Brejo Santo-CE, foi a Educomunicação. Para isso, utilizamos dois textos¹⁰ e um vídeo de autoria do Professor Ismar Soares, que abordavam os principais conceitos da Educomunicação e suas aplicações nas escolas. Esses materiais foram trabalhados com o objetivo de apresentar a área da Educomunicação aos participantes da pesquisa, e assim possibilitar o enriquecimento das discussões a respeito da filosofia educacional nos encontros dos grupos focais.

É preciso deixar claro que os grupos focais que realizamos não tiveram a intenção inicial de funcionar como uma formação continuada aos participantes da pesquisa. Nossa intenção inicial era somente fornecer elementos – através de materiais simples como textos e vídeos – que pudessem ampliar o leque de argumentação dos participantes a respeito do objeto de discussão dos grupos focais: Educomunicação e a prática docente dos participantes. Todavia, percebemos ao longo dos encontros dos grupos focais e até mesmo durante as análises posteriores – que fizemos sobre o material registrado nesses encontros – que as atividades ali realizadas foram encaradas pelos professores participantes como uma espécie de formação continuada ou mesmo como uma “mini-formação docente”. Esse fato nos deixou de certa forma surpresos e satisfeitos, pois muitos dos professores que participaram da pesquisa nunca haviam ouvido falar em Educomunicação como campo de pesquisa, e, ao final dos grupos focais, alguns docentes inclusive fizeram questão de agradecer pela participação naqueles encontros – quando na verdade essa participação era voluntária – e também em poderem ter participado das discussões que foram realizadas, ressaltando que a partir dali iriam procurar se informar ainda mais sobre a prática educacional. De certa forma, essa grata surpresa que os participantes da pesquisa nos proporcionaram, confirma o pensamento de que a formação docente nem sempre é feita de maneira intencional ou planejada, mas acima de tudo, “a formação é também um processo de desenvolvimento humano, e, portanto, profissional” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 370). Logo, podemos afirmar com base nas declarações dos próprios participantes da pesquisa, que os grupos focais funcionaram de certa maneira como uma formação continuada para os participantes, à exceção dos gestores que

¹⁰ Foram trabalhados nos encontros dos grupos focais os seguintes textos: “Mas afinal, o que é Educomunicação?” de autoria do Prof. Ismar Soares; e “Educomunicação: o que é isto?” do Prof. Donizete Soares. O vídeo trabalhado nos grupos focais também é de autoria do Prof. Ismar Soares e tem o título “Vídeo-aula – Educomunicação.mov”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8iMyk4ddXZI>> Acesso em: 10 dez. 2015.

foram apenas entrevistados, mas não participaram dos grupos focais por falta de tempo livre.

O exemplo a seguir nos mostra o grau de participação e espontaneidade das professoras durante os encontros do grupo focal. O trecho é parte do 1º encontro do grupo focal realizado com as professoras do Fundamental I da escola pública de Brejo Santo-CE, na Região do Cariri cearense. O encontro foi realizado no dia 20 de agosto de 2015, e no diálogo que segue, as professoras foram questionadas sobre os tipos de experiências educacionais que já haviam presenciado na escola em que trabalham. A partir daí, as docentes sentiram-se muito à vontade para relatar experiências pessoais com o uso de tecnologias da informação, incluindo a presença de uma rádio educativa na instituição:

Pesquisador: E esse projeto da rádio durou quanto tempo aqui na escola de vocês?

Professora Luci: Eu nunca nem tomei conhecimento, porque quando nós chegamos aqui né, já era...

Professora Sinhá: Acho que já foi durante esse ano, mas não foi durante o ano todo não, né?

Professora Célia: Foi quando nós tínhamos o Fundamental II e nós trabalhávamos do 6º ao 9º ano. A rádio ela funcionava só no recreio, nos 15 minutos do recreio. E nós não tínhamos os equipamentos necessários, tipo a caixa de som pra distribuir nas colunas da escola pra expandir... (todas as professoras sinalizam concordando).

Pesquisador: Sistema de som?

Professora Célia: É, todo aquele sistema de som a gente não tinha. Aí era feito com uma caixa de som amplificada né, um microfone e um aparelho de som que tocava as músicas. E ele colocava lá naquela outra sala, e aí era feito de lá...alguns recadinhos...às vezes algum colega mandava recado pra outro...às vezes os colegas faziam pedidos de músicas...era mais uma coisa lúdica pra um objetivo...o nosso objetivo inicial era criarmos algo lúdico que “entretesse” os meninos na hora do intervalo, pra não dar tanta confusão...

Pesquisador: confusão de que tipo?

Professora Célia: Agressões.

Pesquisador: Entre os alunos?

Professora Célia: Sim, entre eles, porque tinha a brincadeira, eles corriam bastante, aí um batia no outro, às vezes querendo às vezes sem querer, aí procuravam um professor na hora do intervalo...então a rádio prendeu a atenção deles porque enquanto ela “tava” funcionando, eles (alunos) estavam preocupados em escrever os recadinhos deles, preocupados em pedir a música, dançavam quando a música tocava... (com um semblante de quem relembra a situação e gosta do que lembra). (Professoras Luci, Sinhá e Célia, regentes do 1º, 2º e 5º Anos do Fundamental I, Escola pública de Brejo Santo-Ce. 1º Encontro Focal, 20/8/2015).

Vimos no trecho acima que as professoras compartilharam memórias e opiniões que iam muito além do que era perguntado ou citado no grupo focal. O grupo servia como um espaço de compartilhamento de experiências e relatos, onde as professoras pareciam sentir-se à vontade para dividir suas impressões e dificuldades a respeito do cotidiano que viviam. A quantidade de pessoas que participaram do grupo focal – no máximo 5 professores simultaneamente, tanto na escola da capital quanto na escola do interior – também pode ter sido um dos motivos para que os participantes de ambas as escolas se sentissem seguros para

compartilhar suas experiências, já que segundo Guedes (2003, 2003, p. 154), “[...] se este assunto desperta o interesse de um grupo em particular, as pessoas terão mais o que falar, e neste caso o tamanho, do grupo focal, não deve ser grande”.

As entrevistas individuais por sua vez, nem sempre tinham essa mesma condição de espontaneidade por parte das professoras, tanto na escola pública de Fortaleza quanto na escola pública de Brejo Santo-CE, e era comum que nessas entrevistas individuais as professoras simplesmente se limitassem a falar, ou responder, sobre as questões levantadas, muitas vezes dando declarações aparentemente óbvias ou falando o que achavam que devia ser falado. O exemplo que segue também foi extraído de um diálogo com uma professora da escola do interior, professora Cida, regente do 3º Ano do Fundamental I na escola de Brejo Santo. A entrevista foi realizada na data de 12 de agosto de 2015. Na ocasião, a participação da Professora foi bem menos intensa que sua participação no grupo focal:

Pesquisador: Sobre o uso da televisão aqui dentro da escola, o que é que você pensa disso? Sobre usar a televisão nas aulas, qual é a sua opinião?

Professora Cida: O uso da televisão em sala de aula tem um benefício muito grande... (fala com um ar muito sério). Porque ele desperta... por exemplo: você apresentar um texto a uma criança, não é a mesma coisa de você apresentar cenas voltadas praquela texto, ele desperta mais, a curiosidade dele é maior, ele (o aluno) fica mais voltado praquela imagem, ele quer mais descobertas. Não é como só o falar... é o falar e o ver. Deixe eu me explicar melhor... (Professora Cida, regente do 3º Ano do Fundamental I, Escola pública de Brejo Santo-Ce. Entrevista individual, 12/8/2015.).

Na ocasião da entrevista acima, percebemos durante a própria fala da professora Cida, que ela constantemente aparentava querer se “enquadrar” no tema de nossa pesquisa. Como tínhamos que apresentar a pesquisa para toda a gestão das escolas e para seu corpo docente, antes de iniciar os trabalhos de observação – como forma de recebermos aval das instituições – de certa forma todos os professores ficavam “de sobreaviso” sobre a temática trabalhada em nosso estudo. Assim, nas entrevistas individuais, as professoras aparentemente sentiam-se um pouco mais “acuadas”, embora fizéssemos o possível para deixá-las à vontade, de forma que pudessem expressar o que quisessem a respeito das perguntas feitas na entrevista. Mesmo assim, a tendência geral, como o exemplo acima da professora Cida, era das professoras darem respostas direcionadas à temática do estudo, sempre ressaltando a importância da utilização da TV na escola e o impacto dessa utilização em suas aulas. No caso da professora Cida, sua ansiedade em alinhar seu discurso ao objeto discutido na entrevista (TV) era tão grande, que ela fez questão de ampliar sua fala durante o tempo que julgasse necessário para nos convencer, a ponto de insistir usando a frase “deixe-me explicar melhor”.

Nesse caso, a professora aparentemente sentia-se impelida a nos convencer de que trabalhava com a televisão, ao passo que nos encontros do grupo focal, por participar simultaneamente com as demais docentes do Fundamental I, a professora Cida manifestava-se sobre os assuntos discutidos de maneira bem mais à vontade.

3.4 O formato definitivo da pesquisa: objetivos do estudo

Esta pesquisa teve por objetivo primordial compreender o que os professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de duas escolas públicas pensam (e falam) a respeito da presença e do uso da televisão no ambiente escolar. Para que este objetivo pudesse ser alcançado, este estudo se valeu da análise do discurso dos docentes a respeito da TV, sua programação, suas utilizações dentro da escola etc., como forma de realmente se captar o posicionamento dos professores a respeito da relação “escola x televisão”, isto é, o que pudemos interpretar como significado que eles atribuem a essa relação.

A análise do discurso escolar sobre a televisão foi um importante fator para a efetivação deste estudo, visto que a proposta desta pesquisa deu prosseguimento à abordagem anterior feita em nossos estudos de Mestrado junto ao público infantil, a respeito de seus programas de TV preferidos. Para isso, o atual trabalho faz uso da teoria linguística de Mikhail Bakhtin, através de seus estudos sobre a linguagem como algo dialógico, baseando-se não só em sua teoria para trabalhar sobre o discurso dos professores, como também em outros autores que possuem o discurso e a filosofia da linguagem como focos principais de estudo (FARACO, 2009; MAINGUENEAU, 2011; 2014). Assim como nossos estudos de Mestrado, este estudo também objetiva dar atenção aos “modos de dizer”; porém, dessa vez foi dada voz aos próprios profissionais da educação, priorizando assim o discurso dos adultos que atuam no cotidiano educacional infantil, e deslocando o foco de análise do discurso dos alunos, abordado anteriormente por nós, para o discurso dos próprios professores, no que diz respeito ao que pensam da mídia televisiva.

Entender como as escolas participantes desta pesquisa encaravam o uso da televisão era entender basicamente o seu próprio discurso sobre esse meio de comunicação; por isso, é a partir do discurso dos participantes do estudo que repousam as análises feitas em torno das observações realizadas em suas turmas, assim como sobre os grupos focais realizados em cada instituição. Mais que isso, o ato de tentar analisar o discurso dos professores sobre a TV passou não só por analisar suas declarações diretas (falas), mas acima de tudo por observar sua própria prática docente, suas ações cotidianas em sala de aula com o

uso, ou não, da mídia televisiva. Para Maingueneau (2014, p. 27), a ação pode ser caracterizada como um desdobramento da própria fala ou mesmo algo influenciado por ela, já que se caracterizaria como “[...] um momento de coincidência entre aquilo que se passa e aquilo que se diz na linguagem e que faz com que a linguagem se torne ação”.

Para Maingueneau (2005), todo discurso sofre censuras e regulações do ambiente no qual está situado, e essas censuras se manifestam no que o autor classifica como “prática discursiva”, que nada mais seria que a ação das instituições sobre a produção dos discursos. Não se pode conceber um discurso sem analisá-lo à luz do contexto e das instituições nos quais ele está inserido, já que para Maingueneau (2005, p. 142) “não há uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas instâncias”. Não existe discurso desvincilhado do ambiente no qual foi gerado; na verdade, todo discurso revela uma rede de relacionamentos, interesses e jogos de poder que o influenciaram e o moldaram até que ele se manifestasse, já que “o discurso não adquire sentido a não ser no universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho” (MAINGUENEAU, 2014, p. 172). Percebemos isso claramente durante os encontros do grupo focal em ambas as escolas, quando os discursos das professoras revelaram muitas vezes querer orientar sua prática docente para uma direção, ao mesmo tempo em que tinham que seguir a direção recomendada pela própria gestão da escola ou do município.

Bakhtin (2009) ao explicar a dialogia da linguagem, já afirmava a implicação do contexto na produção discursiva. Para ele, mais importante do que o enunciado é a situação na qual ele foi gerado, uma vez que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, ele será determinado **pelas condições reais** da enunciação em questão, isto é [...] **pela situação social mais imediata**” (BAKHTIN, 2009, p. 116, grifo nosso). Fica-nos claro a partir das palavras do filósofo russo, a importância do ambiente de produção dos discursos, e, acima de tudo, a influência das forças que regem os próprios discursos. Por conta disso, para os fins deste estudo, partimos da ideia de que os discursos são objetos linguísticos, enunciados ou não, expressos não só através de palavras, mas também de ações, estando absolutamente sujeitos às influências externas do ambiente nos quais foram originados. Assim, podemos perceber em que contexto o discurso dos professores participantes da pesquisa foi produzido e sob quais influências esse discurso foi moldado, uma vez que segundo Faraco (2009, p. 60), todo enunciado “[...] é uma articulação de múltiplas vozes sociais”.

Além de tentar compreender o discurso dos participantes a respeito do uso da televisão nas escolas, este estudo teve ainda os seguintes objetivos específicos:

- investigar como era feito o uso da televisão nas aulas dos professores participantes da pesquisa;
- analisar qual o discurso dos participantes a respeito da Educomunicação, e como eles interpretaram esse campo de saber à luz de suas próprias experiências docentes; e
- investigar quais os hábitos dos professores relacionados à TV (o que assistiam), e o que pensavam da mídia televisiva.

3.4.1 O *locus* do estudo: os critérios de escolha das escolas participantes

A escolha das escolas participantes do estudo seguiu prioritariamente dois critérios: a conveniência, especialmente em relação à localização, e os contatos mantidos com a gestão de cada escola por meio de indicações de colegas professores que atuavam nas próprias instituições. A escolha da escola pública visitada em Fortaleza foi feita a partir de indicações de colegas professores da rede municipal de educação da capital, que nos apresentaram formalmente à gestão da instituição, o que tornou possível a apresentação da pesquisa para a direção da escola. Já a escolha da escola pública de em Brejo Santo-CE, no interior cearense, seguiu o critério de conveniência, a partir de minha atuação profissional como docente na Universidade Federal do Cariri (UFCA), justamente na cidade de Brejo Santo. Por isso, também optei por realizar a pesquisa numa escola da cidade onde atuo profissionalmente, uma vez que à época do estudo havia sido contemplado com uma bolsa de pesquisa, conforme será explicado ao longo deste tópico.

Nossa intenção inicial era realizar a pesquisa de campo em apenas uma escola pública na capital cearense, instituição esta que trabalha com a Educação Infantil (creche e pré-escola) e com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), tendo uma infraestrutura simples e bastante modesta. A instituição foi escolhida por meio da indicação de uma colega de doutorado que é professora da rede municipal de Fortaleza-CE, e que me apresentou diretamente à gestão da escola. Após apresentar o projeto de Tese à direção da instituição, iniciei os trabalhos de observação das aulas das professoras e realização das entrevistas individuais com os docentes a partir do mês de março de 2015. Os encontros do grupo focal na escola da capital foram realizados a partir de abril de 2015, e se estenderam até junho daquele ano.

Após a realização da 1ª qualificação do projeto de Tese em 2013, fui aprovado em um concurso público no interior do estado, na cidade de Brejo Santo-CE, região do Cariri,

onde atuo profissionalmente como professor da Universidade Federal do Cariri – UFCA. Após iniciar minhas atividades docentes naquela instituição no ano de 2014, vi meu tempo ser reduzido consideravelmente e comecei a enfrentar dificuldades para conseguir fazer as observações sistemáticas da pesquisa na escola da capital. Felizmente os encontros do grupo focal já estavam sendo finalizados na escola municipal de Fortaleza-CE, e por isso as observações naquela instituição não foram prejudicadas. Porém, a partir daquele instante, havia outra dificuldade a ser contornada, ao mesmo tempo em que iniciei minhas atividades docentes na UFCA, fui contemplado com uma bolsa de pesquisa do programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC). Dessa forma, a partir do ano de 2015, teria de realizar alguma pesquisa específica na região do Cariri e selecionar algum aluno para assumir a bolsa que havia sido concedida. Porém, ao mesmo tempo, as observações de campo na escola municipal de Fortaleza se encontravam em sua fase de conclusão, o que exigiu de mim uma força considerável para conseguir conciliar as viagens semanais até o interior do estado, as atividades docentes na UFCA e as atividades relacionadas ao doutorado em Fortaleza-CE. Minha grande dúvida naquele momento era saber que tipo de pesquisa fazer na cidade de Brejo Santo.

Em reunião com minha orientadora, ela sugeriu que ampliasse minha pesquisa do doutorado para Brejo Santo-CE, observando também os professores de uma escola municipal daquela cidade e comparando os resultados dessa observação com as observações realizadas na escola de Fortaleza-CE. Inicialmente essa ideia não me agradou, uma vez que isso significaria “duplicar” a pesquisa e todos os seus procedimentos metodológicos, já que eu teria que repetir em uma escola de Brejo Santo todas as ações que havia desenvolvido na escola municipal visitada na capital. Porém, ao analisar friamente minha situação naquele momento, percebi que essa era a única possibilidade sensata a ser tomada, pois me encontrava em pleno ano de 2015, a pouco mais de 1 ano de encerrar meu prazo de conclusão no curso de doutorado, e atuando profissionalmente a 516 km de distância de Fortaleza, onde já havia feito as observações. Se decidisse realizar outra pesquisa no Cariri com um objeto de estudo diferente, isso significaria ter de conciliar dois estudos distintos ao mesmo tempo, em cidades distintas e geograficamente muito distantes.

Com certeza, realizar essa “façanha acadêmica” seria algo impraticável, e a tentativa de realizá-la iria gerar um verdadeiro caos em todo o planejamento de minha pesquisa de doutorado; por isso, decidi transformar a pesquisa da bolsa que me havia sido concedida pelo PIBIC numa extensão de minha própria pesquisa de doutorado. Assim, poderia comparar os comportamentos dos professores de ambas as escolas, como forma de

verificar possíveis diferenças no que tange ao contato com a mídia televisiva, à utilização dessa mídia nas escolas e ao discurso proferido pelos docentes em relação à TV. Além disso, o ato de replicar a pesquisa numa escola do interior cearense seria de certa forma facilitado por contar com um bolsista, uma condição especial que não tive acesso na escola de Fortaleza-CE. Ainda assim, a participação do bolsista na aplicação desta pesquisa foi discreta, e sua atuação restringiu-se ao auxílio nas filmagens dos encontros do grupo focal em Brejo Santo-CE e à análise dos aspectos comportamentais mais básicos dos docentes daquela cidade, no que tange ao discurso que demonstraram em relação à Educomunicação.

A partir de março de 2015 comecei a procurar uma escola em Brejo Santo-CE para realizar a ampliação de minhas observações do doutorado, ao mesmo tempo em que ainda fazia as observações das aulas dos professores na escola de Fortaleza. Fui à Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo e lá fui bem recebido, sendo orientado a escolher entre 5 escolas que me foram sugeridas pelo coordenador do ensino Fundamental da Secretaria. Escolhi então a instituição que se localizava mais próxima ao hotel onde estava hospedado na cidade, Trata-se de uma escola que só atende o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), por conta de sua pequena estrutura física, com poucas salas de aula. Isso, porém, não prejudicou a pesquisa em nada, haja vista que as observações feitas na escola de Fortaleza também foram feitas unicamente com os professores do Fundamental I, conforme veremos no tópico adiante.

Para minha surpresa, e satisfação, foram detectadas não só semelhanças comportamentais, mas também diferenças primordiais de postura entre os professores das duas escolas, o que enriqueceu consideravelmente os dados deste estudo. De uma forma geral, os professores que participaram da pesquisa na escola da capital mostraram um discurso crítico à gestão educacional de sua escola, revelando também uma postura até certo ponto desesperançosa e rancorosa, ao passo que os professores participantes do estudo na escola de Brejo Santo-CE demonstraram um discurso ávido por novas experiências pedagógicas, confiante e alinhado às recomendações da Secretaria de Educação daquela cidade, conforme veremos com mais detalhes ao longo da Tese.

3.4.2 Os sujeitos participantes da pesquisa

Os personagens principais deste estudo foram professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e gestores – diretores ou coordenadores pedagógicos – das duas escolas participantes. A escolha por realizar o estudo com professores do Fundamental I (1º ao 5º ano) se deu pelo fato desses docentes serem polivalentes, ou seja: ministravam as aulas de todas as

disciplinas de uma mesma turma, o que facilitaria ainda mais nosso acesso a eles por se encontrarem fixos em apenas uma turma. Além disso, os docentes do Fundamental I tinham um tempo estipulado para realizar seu planejamento pedagógico em conjunto com os demais professores do Fundamental I. Nesse período, eles ficavam liberados de sua prática docente para planejarem suas aulas ou desenvolverem atividades que lhes parecessem úteis à sua prática docente, e assim também podíamos manter contato com eles de maneira efetiva durante seus horários de planejamento. Por fim, é necessário destacar que o Ensino Fundamental I constitui-se num nível escolar primordial, onde os alunos tem contato com as primeiras noções das disciplinas fundamentais (matemática, português, ciências, história e geografia), e onde tentarão constituir uma base pedagógica capaz de lhes servir de suporte aos demais níveis escolares que irão enfrentar (SAVIANI, 2011).

O perfil dos participantes do estudo em cada escola, assim como suas formações de graduação e formação continuada, estão contidos nas tabelas a seguir¹¹:

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa na escola de Fortaleza-CE¹²

| Participante | Categoria | Idade | Formação Básica | Formação Complementar | Tempo de Docência ou Gestão | Tempo na Instituição |
|---------------------------|---------------------|-------|-----------------|-------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Diretora da Escola | Gestora | 50 | Pedagogia | Psicopedagogia | 11 anos (como diretora) | 2 anos |
| Profa. Mari | P.R.A ¹³ | 43 | Pedagogia | Psicopedagogia (em andamento) | 25 anos | 12 anos |
| Profa. Bete | P.R.A | 45 | Pedagogia | Psicopedagogia (em andamento) | 19 anos | 3 anos |
| Prof. Netônio | P.R.A | 33 | Pedagogia | Psicopedagogia | 5 anos | 4 anos |
| Profa. Clau | P.R.B | 48 | Pedagogia | -- | 10 anos | 1 ano |

¹¹ Dados coletados em 2015, época em que foi realizada a pesquisa de campo.

¹² Os nomes dos professores da escola de Fortaleza-CE apresentados na tabela acima são todos fictícios, e a identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em absoluto sigilo.

¹³ Os professores participantes da pesquisa na escola de Fortaleza-CE se dividiam em duas categorias: professores P.R.A (Professores Regência “A”), que lecionavam matemática e língua portuguesa; e professores P.R.B (Professores Regência “B”) que lecionavam ciências, história e geografia.

| | | | | | | |
|--------------------|-------|----|-----------|----------------|--------|--------|
| Profa. Léia | P.R.B | 46 | Pedagogia | -- | 2 anos | 1 ano |
| Profa. Rosi | P.R.B | 33 | Pedagogia | Psicopedagogia | 4 anos | 2 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa na escola de Brejo Santo-CE¹⁴

| Participante | Categoria | Idade | Formação Básica | Formação Complementar | Tempo de Docência ou Gestão | Tempo na Instituição |
|-------------------------------|--------------------|--------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Coordenadora da Escola | Gestora | 53 | Pedagogia | Psicopedagogia | 8 anos (como coordenadora) | 6 anos |
| Profa. Cida | PR 1 ¹⁵ | 49 | Pedagogia | Psicopedagogia (em andamento) | 21 anos | 9 anos |
| Profa. Luci | PR 1 | 43 | Pedagogia | Psicopedagogia (em andamento) | 15 anos | 7 anos |
| Profa. Valda | PR 2 | 26 | Geografia | -- | 1 ano | 1 ano |
| Profa. Sinhá | PR 1 | 50 | Pedagogia | -- | 19 anos | 19 anos |
| Profa. Célia | PR 1 | 40 | Pedagogia | Psicopedagogia (em andamento) | 17 anos | 17 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme se percebe em supracitadas tabelas, participaram da pesquisa 13 profissionais da educação, sendo 11 professores (6 em Fortaleza-CE e 5 em Brejo Santo-CE) e 2 gestores (uma diretora de escola em Fortaleza-CE, e uma coordenadora pedagógica em Brejo Santo-CE). De uma forma geral, os participantes do estudo eram profissionais experientes na área da Educação, havendo profissionais com quase duas décadas de magistério (professora Célia, de Brejo Santo, com 17 anos de experiência em sala de aula).

A ampla maioria dos participantes da pesquisa (12 pessoas dum total de 13

¹⁴ Os nomes dos professores da escola de Brejo Santo-CE apresentados na tabela acima são todos fictícios, e a identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em absoluto sigilo.

¹⁵ Os professores participantes da pesquisa na escola de Fortaleza-CE se dividiam em duas categorias: professores P.R.1 (Professores Regência “1”) que lecionavam matemática, língua portuguesa e ciências; e professores P.R.2 (Professores Regência “2”) que lecionavam história e geografia.

participantes, que totalizam 92,4%) possuía formação básica no curso de Pedagogia, e apenas 1 professora, professora Valda, era formada em Geografia. Todavia, apenas 4 participantes (30,7% do total) já possuía formação complementar à época da realização da pesquisa (todos na área de Psicopedagogia Institucional). Desses 4 participantes, é necessário ressaltar que 2 eram os próprios gestores que participaram do estudo (a diretora da escola de Fortaleza e a coordenadora da escola de Brejo Santo-CE). Outros 5 professores (38,4% dos participantes) se encontravam em pleno processo de formação complementar, todos também no curso de Psicopedagogia Institucional.

Podemos ainda fazer pequenos aprofundamentos nos dados apresentados sobre os participantes desta pesquisa. Dos 4 profissionais a possuírem formação complementar no curso de Psicopedagogia Institucional, 3 (75% do total) pertenciam à escola participante da capital (a diretora da instituição e mais 2 docentes) e somente 1 (25%) pertencia à cidade de Brejo Santo-CE. Interpretamos esse dado como algo natural, uma vez que na cidade de Brejo Santo-CE, a formação continuada dos professores do município era dada diretamente e de forma constante – pelo que percebemos no discurso dos participantes da pesquisa – pela própria Secretaria de Educação da cidade, motivo que talvez tenha feito os próprios docentes confiarem a responsabilidade de sua formação complementar à gestão municipal, ainda que essa formação nos tenha transmitido a imagem de simplesmente tentar “[...] suprir as lacunas existentes na formação inicial docente; sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; e implantar políticas, programas, projetos e campanhas, principalmente governamentais” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 374). Já na escola de Fortaleza os participantes da pesquisa fizeram questão de ressaltar que não recebiam nenhum tipo de formação continuada que fosse relacionada ao uso de tecnologias em sala de aula. Não temos dados suficientes para afirmar que os docentes da escola da capital não recebiam também formações continuadas sobre outros assuntos ligados à área da Educação; acreditamos que eles recebam, mas a aproximação entre os docentes que participaram de nossa pesquisa na capital e a Secretaria de Educação de Fortaleza nos pareceu ser diferente em relação aos contatos mais frequentes entre os docentes de Brejo Santo-CE e a Secretaria de Educação daquele município. Esse talvez seja um dos motivos que tenham feito os professores de Fortaleza procurarem cursos de pós-graduação em Psicopedagogia por contra própria, como forma de não confiarem apenas na boa vontade da Secretaria de Educação da capital cearense.

Finalmente, gostaríamos de destacar que 4 professores (30,7% do total de participantes da pesquisa) não tinham nenhuma formação complementar, e não nos

transmitiram nenhuma informação a respeito de futuramente fazerem ou não um curso de pós-graduação.

Apesar da escolha em realizar a pesquisa com professores do Fundamental I ter sido relativamente fácil de ser definida, a definição dos próprios professores a participar da pesquisa revelou ainda algumas outras dificuldades; a primeira delas diz respeito à divisão das “categorias” dos docentes do Fundamental I. Na escola da capital, os professores polivalentes do Fundamental I se dividiam em P.R.A (professores de matemática e português) e P.R.B (professores de ciências, história e geografia). Essa divisão também ocorria na escola do interior com uma pequena diferença de nomenclatura e classificação, eles se dividiam em “Regência 1” (professores de matemática, português e ciências) e “Regência 2” (professores de história e geografia). Apesar das poucas diferenças existentes entre a divisão de classes nas duas escolas participantes, o fato é que havia uma divisão docente de “categorias funcionais” e isso por sua vez ocasionava dificuldades para que conseguíssemos reunir os professores que queriam participar da pesquisa em horários comuns a todos os interessados (já que os horários de planejamento das categorias eram diferenciados). Além disso, os próprios professores pareciam ter uma certa rivalidade de interesses de acordo com suas “categorias” (P.R.A, P.R.B, “Regência 1” ou “Regência 2”) e isso deixava os acertos de datas para as visitas e realização dos encontros do grupo focal bastante difíceis.

Na escola de Fortaleza, a escolha dos participantes da pesquisa foi mais problemática que na escola de Brejo Santo. Primeiramente, nem todas as professoras P.R.A demonstraram interesse em participar do estudo. Por outro lado, algumas professoras P.R.B demonstraram interesse em participar da pesquisa, fato que nos levou a arranjar formas de conciliar os encontros do grupo focal e atender todos os interessados em participar de nossa pesquisa. Assim, pudemos substituir as professoras P.R.A que decidiram não participar do estudo (professoras do 3º e 5º Anos do Fundamental I) por professoras P.R.B que atuavam também em suas turmas, de modo que cada turma (do 1º ao 5º ano) fosse representada por pelo menos, um professor (P.R.A ou P.R.B). Por isso, na escola de Fortaleza, optamos por realizar dois grupos focais com horários separados: em um horário, participariam das discussões apenas os professores P.R.A que haviam mostrado interesse (professora Bete do 1º Ano; professora Mari do 2º Ano; e professor Netônio, do 4º Ano). E em outro horário, participariam das mesmas discussões em outro grupo focal as professoras P.R.B que tivessem mostrado interesse (professora Clau, P.R.B do 2º Ano; professora Rosi, P.R.B do 3º Ano; e professora Léia, P.R.B do 5º Ano), totalizando ao todo 6 professores participantes.

Na escola de Brejo Santo, a definição dos professores participantes foi bem mais tranquila. Lá, quase todos os professores “Regência 1” mostraram interesse em participar do estudo, à exceção da professora do 4º Ano que teve de se afastar de suas atividades por motivos de saúde. Essa professora foi substituída pela professora “Regência 2”, que atuava em sua turma. Assim, participaram dos encontros do grupo focal as seguintes docentes: professora Luci, “Regente 1” do 1º Ano; professora “Sinhá”, “Regente 1” do 2º Ano; professora Cida, “Regente 1” do 3º Ano; professora Valda, “Regente 2” do 4º Ano; e professora Célia, “Regente 1” do 5º Ano

No que diz respeito aos gestores das escolas, a intenção inicial era entrevistar todos os gestores das duas instituições. Porém, o grande volume de compromissos dos gestores, especialmente dos diretores das escolas, nos fez ter de escolher apenas um representante da gestão em cada instituição, por conta da grande dificuldade de agendamento de horários com eles. Assim, na escola de Fortaleza, foi entrevistada a diretora da instituição, ao passo que na escola de Brejo Santo foi entrevistada a coordenadora pedagógica. As entrevistas com os gestores foram as mesmas realizadas com os professores participantes do estudo, com a única diferença de que na conversa com os gestores tentamos captar como eles enxergam a utilização da TV nas aulas dos professores que estavam atuando em suas escolas.

Com isso, encerramos aqui a descrição dos caminhos para a definição metodológica deste estudo. No próximo capítulo passaremos à análise da relação entre a televisão, como instrumento de comunicação, e a escola, como instrumento educativo, e de como essa relação se dá de maneira confusa e muitas vezes contraditória. Antes, porém, finalizaremos este capítulo apresentando os procedimentos para construção do *corpus* e para análise dos dados da pesquisa.

3.5 A construção do *corpus* da pesquisa: as formas de levantamento, organização e análise dos dados

O material que compõe o ***corpus da pesquisa*** foi derivado das gravações das entrevistas individuais com cada participante (professores e gestores das escolas), do diário de campo das observações das aulas dos professores e da realização dos grupos focais com os docentes. Todos os encontros dos grupos focais foram registrados através de filmagem, devidamente consentida pelos participantes da pesquisa. A pesquisa também foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFC, estando registrada sob o número de parecer **1.456.208**.

Ao todo foram realizadas 4 entrevistas individuais com os participantes da pesquisa na escola pública de Fortaleza; dessas, 3 entrevistas individuais foram com professores participantes do estudo, e 1 com a diretora da instituição. Além disso, foram realizados 2 grupos focais na escola pública da capital, e cada grupo focal teve 3 encontros (totalizando 6 encontros). Todos os encontros do grupo focal e entrevistas individuais realizados foram devidamente filmados – totalizando pouco mais de 7 horas de registro videográfico – e cada uma das atividades realizadas com os participantes tentou responder a pelo menos um dos objetivos estabelecidos para o estudo, conforme a tabela abaixo nos evidencia:

Tabela 3 – Registro das atividades feitas nas escolas de Fortaleza-CE e Brejo Santo-CE

| Atividade Realizada | Objetivo Relacionado | Quantidade Total | |
|---|--|------------------------|--------------------------|
| | | Escola de Fortaleza-CE | Escola de Brejo Santo-Ce |
| Encontros dos Grupos Focais | Analisar qual o discurso dos participantes a respeito da Educomunicação, e como eles interpretaram esse campo de saber à luz de suas próprias experiências docentes. | 6 | 3 |
| Entrevistas Individuais com Professoras e Gestores | Investigar quais os hábitos a respeito da TV (o que assistiam), e o que pensavam da mídia televisiva | 3 | 6 |
| Observação das Aulas e Diários de Campo | Investigar como era feito o uso da televisão nas aulas dos professores participantes da pesquisa | 3 | 5 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola pública de Brejo Santo, a carga total de atividades filmadas, entrevistas individuais e encontros do grupo focal, foi consideravelmente menor, uma vez que lá foi realizado apenas 1 grupo focal, e não 2 como na escola da capital). Ao todo foram realizadas 6 entrevistas individuais em Brejo Santo, sendo 5 com as professoras participantes e 1 com a coordenadora pedagógica da escola, além de 3 encontros do grupo focal, totalizando aproximadamente 4 horas de filmagem na instituição do interior, conforme a tabela 2 nos evidencia.

Os dados deste estudo foram agrupados em categorias de análise (categorias analíticas teóricas e empíricas), como forma de facilitar seu detalhamento e sua divisão em conjuntos a partir das próprias manifestações dos resultados, já que as categorias de análise “[...] são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam” (GIL, 2010, p. 122). De

acordo com o autor, as categorias de análise de qualquer estudo científico dividem-se ainda em categorias empíricas, aquelas que são criadas com base nos dados que foram coletados, e categorias teóricas, aquelas criadas a partir das categorias conceituais gerais do estudo, já que, de acordo com Gil (2010, p. 122), as próprias categorias de análise teóricas “[...] são segmentos de dados aos quais é possível atribuir um significado, e são identificadas quando se verifica que existe algo em comum entre os dados”.

A análise dos dados foi essencialmente interpretativa, e baseada na perspectiva da concepção bakhtiniana de discurso (que serviu como orientação para a interpretação do *corpus* da pesquisa). Essa análise seguiu o conceito de discurso trabalhado por Bakhtin (2009), partindo da ideia de que o discurso como objeto linguístico é expresso não apenas através de palavras, mas também em ações, estando absolutamente sujeito às contingências do ambiente interacional no qual foi originado. Dessa forma, procuramos analisar os dados de maneira essencialmente prática e não apenas teórica, procurando observar o cotidiano profissional dos participantes do estudo.

Todas as entrevistas realizadas com professores e gestores das duas escolas (em Fortaleza e Brejo Santo-Ce) foram registradas em áudio. Já os encontros dos grupos focais foram filmados com o consentimento dos participantes, constituindo o *corpus* principal do estudo. As filmagens dos grupos focais na escola da capital foram realizadas unicamente por mim, ao passo que o grupo focal da escola do interior teve o auxílio de uma bolsista disponibilizada através de um projeto de pesquisa que elaborei junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, dirigido à Universidade em que atuo (Universidade Federal do Cariri).

Os registros em vídeo nos auxiliaram consideravelmente na abordagem do *corpus* deste estudo. A análise sobre o discurso de gestores e docentes a respeito do uso da televisão, foi feita essencialmente a partir das filmagens realizadas: inicialmente assistimos todos os encontros focais e entrevistas realizadas com os participantes, mas não transcrevemos esses vídeos, pois o objetivo inicial era tomar contato com as declarações de cada participante. A partir daí, ouvimos mais uma vez cada entrevista individual realizada com os participantes da pesquisa, assim como assistimos novamente as filmagens dos grupos focais em ambas as escolas, e começamos a transcrever os trechos que considerávamos ricos em informações, detalhes sobre a rotina profissional dos participantes, ou onde simplesmente localizásemos declarações que considerávamos significativas (a partir dos pressupostos teóricos do estudo). Dessa forma, a transcrição do *corpus* de nosso estudo foi feita justamente a partir do próprio discurso dos participantes da pesquisa, já que as análises feitas a partir de transcrições de

vídeos e áudios segue justamente o critério de interesse do pesquisador, de acordo com os objetivos estabelecidos em seu estudo (GIL, 2010). No caso desta pesquisa, um de nossos principais objetivos era justamente compreender o que docentes e gestores pensavam da mídia televisiva, e como a utilizavam na escola.

De acordo com Loizos (2008), o registro de vídeo auxilia bastante na construção do *corpus* de uma pesquisa, especialmente nas atividades em que um grande número de participantes é envolvido e muitas falas são detectadas mutuamente. Por conta disso, as filmagens tornam-se uma importante ferramenta de agrupamento de depoimentos, especialmente em entrevistas coletivas, pois se filmando vários participantes ao mesmo tempo tem-se a oportunidade de agrupar em apenas um registro, o vídeo, as declarações de vários sujeitos, e essas mesmas declarações se fossem registrados de maneira escrita tornariam a captação das falas dos participantes praticamente inviável. Dessa forma, filmar os encontros do grupo focal foi uma opção não apenas salutar, mas crucial para a análise do discurso dos docentes participantes da pesquisa a respeito da Educomunicação, pois “não existem limites óbvios para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo” (LOIZOS, 2008, p. 149).

Analisar o discurso dos professores a respeito da televisão e de seu uso com base na própria prática docente não foi uma tarefa fácil. Mesmo que tenhamos filmado os encontros dos grupos focais, essa mera captação em vídeo por si só não foi suficiente para que pudéssemos extrair conclusões definitivas a respeito do discurso dos professores sobre o uso da televisão nas escolas, já que as filmagens são “[...] inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzidas das realidades que lhes deram origem” (LOIZOS, 2008, p. 138).

Por várias vezes tivemos de ter cautela para que não interpretássemos as ações dos educadores de maneira tendenciosa, indiscreta ou mesmo distorcida, já que de acordo com Lakatos (2006, p. 231) é justamente na análise dos dados que o pesquisador irá buscar “[...] evidências para a confirmação ou refutação de suas hipóteses” e, para o autor, as conclusões a que o pesquisador irá chegar são fruto justamente das boa interpretação dos dados e de sua relevância. Pensamento semelhante ao demonstrado por Gil (2010), quando afirma que o pesquisador deve dar extrema atenção à segurança dos dados coletados durante seu processo de análise, especialmente se esses dados tiverem sido extraídos de entrevistas e observações que são mais passíveis de serem “falsificadas” através de comportamentos estereotipados. Uma vez que nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, tivemos de recorrer à aplicação de entrevistas e observações, e estivemos diretamente sujeitos às dificuldades

descritas pelo autor, que faz questão de ressaltar que,

Os estudos de caso exigem do pesquisador muito mais habilidades, quando comparados a pesquisas quantitativas. Sua habilidade analítica é que definem em boa parte a qualidade dos achados da pesquisa, já que as tarefas analíticas não podem ser confiadas a especialistas. (GIL, 2010, p. 123).

Fica-nos claro que os estudos de caso revelam-se extremamente delicados no tocante à análise dos dados, e também a respeito de sua coleta, motivo pelo qual procuramos cruzar as informações obtidas na escola de Fortaleza e na escola de Brejo Santo, uma vez que a triangulação de dados e informações de uma pesquisa científica deve ser feita sempre de forma controlada, organizada e com “[...] com vistas a corroborar os resultados da pesquisa” (GIL, 2010, p. 123).

No tópico a seguir, apresentamos ao leitor as categorias analíticas empíricas deste estudo, que apresentam vinculação com categorias analíticas teóricas correspondentes, com base no material que compõe o *corpus* da pesquisa.

3.5.1 Categorias analíticas empíricas e categorias analíticas teóricas correspondentes

Tomando por referência as categorias analíticas teóricas definidas a partir dos conceitos e pressupostos adotados neste estudo, detalharei as categorias empíricas que foram identificadas no *corpus* da pesquisa. No entanto, para deixar claro a categorização que utilizei para a análise do material de pesquisa produzido, esclareço antes, de forma resumida, a relação entre elas com a indicação das categorias teóricas e as correspondentes empíricas.

A primeira categoria analítica teórica trabalhada neste estudo refere-se à Educação e à Escola (como instituição educacional). Derivada desta categoria teórica temos as categorias empíricas “Uso da TV” e “Formação Docente”, onde os participantes da pesquisa mostraram como a mídia televisiva era utilizada em suas escolas, e como as formações docentes impactavam tanto na prática pedagógica quanto nas relações que eram estabelecidas entre os profissionais das duas instituições.

A segunda categoria analítica teórica do trabalho relaciona-se à Mídia, TV e suas influências na sociedade pós-moderna. Vincula-se a essa categoria teórica a categoria empírica “Concepção acerca da Mídia Televisiva”, onde professores e gestores apresentaram suas visões a respeito da mídia televisiva, e como essas visões eram influenciadas pelo discurso da própria mídia a respeito do que significa ser professor.

Finalmente, a terceira categoria teórica da pesquisa é a Educomunicação. A esta última categoria corresponde a categoria empírica “Interpretação da Educomunicação”, onde os docentes participantes deste estudo apresentaram sua própria visão a respeito da Educomunicação e de como achavam que ela poderia auxiliar a prática docente. Essa foi a categoria teórica utilizada para analisar o discurso dos professores, uma vez que caracterizou-se como principal suporte teórico do estudo, abrangendo diversas situações presenciadas nas duas escolas (em Fortaleza e em Brejo Santo) no que diz respeito à prática docente relacionada ao uso da TV.

O uso da Educomunicação como categoria teórica e como um dos critérios de análise do discurso de docentes e gestores a respeito do uso da mídia televisiva, se dá justamente por nossa identificação com os pressupostos adotados por esse campo de conhecimentos, especialmente no que concerne às análises e reflexões que são propostas pela Educomunicação a respeito da relação entre as diversas mídias e o ensino formal escolar. Partimos do pressuposto de que, se antes a relação entre Mídia (encarada aqui de forma geral em suas várias plataformas) e Educação era considerada de maneira utilitária e mecânica (onde cabia ao professor ter o domínio técnico dessas ferramentas para utilizá-las em sala de aula), agora essa relação deve ser encarada de forma mais abrangente, política, menos tecnológica e mais humanizada, uma vez que o uso das Mídias na Educação pode ser feito sob diversos enfoques, tais como estimular a leitura crítica de diversas plataformas (computador, televisão, celular, *tablets*, *etc.*), refletir sobre o uso pedagógico e democrático das Mídias em sala de aula, e estimular o acesso ao manuseio dessas mesmas Mídias, facilitando o processo de inclusão digital entre crianças, jovens e adultos que tem dificuldades em acessá-las (OROZCO-GOMEZ, 2011). Assim, partimos da ideia de que os discursos analisados em nosso estudo, podem ser melhor discutidos se forem abordados a partir dos pressupostos teóricos educacionais, como forma de enriquecer as reflexões a respeito desses próprios discursos.

A análise dos dados obtidos nas atividades realizadas na pesquisa (entrevistas individuais e grupos focais) teve como suporte teórico a Teoria do Discurso apresentada por Bakhtin (2009), e de autores que tiveram o discurso com base de seus estudos (Faraco, 2009; Maningueneau, 2014). As declarações dos participantes da pesquisa foram analisadas a partir deste arcabouço teórico, onde consideramos o discurso como algo além do que é dito (as palavras), mas também essencialmente como aquilo que não é dito, mas explicitado através de ações, sempre sujeito ao contexto em que os enunciadores se encontram, já que as palavras enunciadas tratam apenas do tema dos discursos (de maneira superficial), mas não explicitam

o que o enunciador realmente quis dizer com aquelas palavras. Assim:

Para penetrá-lo completamente no seu conteúdo (conteúdo das palavras), é indispensável integrá-la na construção do discurso. Se nos limitarmos ao tratamento do discurso em termos temáticos, poderemos responder às questões “*Como*” e “*De que falava Fulano?*”. Mas “*O que dizia ele?*” só pode ser descoberto através da transmissão das suas palavras. (BAKHTIN, 2009, p. 150).

Para auxiliar a análise dos discursos dos participantes de nossa pesquisa (professores e gestores) fizemos uso da análise de vídeos a partir das filmagens que foram feitas dos grupos focais realizados nas duas escolas participantes do estudo. Todas as filmagens foram devidamente autorizadas pelos participantes (através de Termo de Consentimento assinado por professores e gestores escolares), e com isso pudemos trabalhar de forma mais clara sobre as posturas dos participantes dentro do contexto escolar (não nos limitando às suas declarações durante as entrevistas individuais).

A análise de vídeos foi feita de forma simples e objetiva: decidimos não transcrever todas as filmagens em sua totalidade, pois consideramos que inicialmente, era mais importante assistirmos todos os vídeos com atenção, ao invés de transcrevermos todas as sessões dos grupos focais nas escolas. Dessa forma, procuramos assistir os vídeos, analisando as declarações de docentes e gestores de forma minuciosa, demarcando os atos e declarações que considerássemos mais importantes em cada vídeo, de acordo com os objetivos do estudo.

Após identificarmos os trechos que nos tivessem chamado a atenção em cada vídeo, transcrevemos somente esses trechos como forma de nos aprofundar na análise detalhada das declarações e posturas dos participantes, dando atenção exclusiva aos discursos manifestados nas situações que escolhemos. Essa estratégia nos ajudou bastante na análise dos discursos dos participantes, pois percebemos que os discursos de professores, coordenadores e diretores escolares era contraditório e sempre sujeito a contra-argumentações que pareciam deixar os participantes receosos do que dissessem nos grupos focais e nas entrevistas. Assim, o trabalho de análise de pequenos trechos das filmagens realizadas, assim como a própria realização das filmagens em si nos auxiliou de forma considerável na análise dos discursos dos participantes, uma vez que procurávamos justamente compreender como o discurso de professores e gestores se manifestavam no cotidiano das escolas participantes de nossa pesquisa, já que “todo discurso é uma prática social” (GILL, 2008, p. 248).

A construção das categorias analíticas empíricas e sua associação com as categorias analíticas teóricas correspondentes, só feita após todo o trabalho de seleção dos trechos considerados importantes, a partir das filmagens realizadas. Como tivemos uma

grande quantidade de horas filmadas junto aos participantes da pesquisa (quase 15 horas ininterruptas de filmagens dos grupos focais nas escolas da Capital e no Cariri), transcrever todas as filmagens nos pareceu ser prejudicial para a melhor compreensão das declarações e ações dos participantes, uma vez que nem todas as suas declarações nos pareceram ser dignas de uma análise mais minuciosa (após termos assistido todas as filmagens por completo). Após isso, as análises dos pequenos trechos que foram selecionados tornou-se mais produtiva para os objetivos desta pesquisa, uma vez que facilitou a codificação dos dados (e a posterior criação das categorias empíricas de análise), já que “[...] a codificação é uma maneira de organizar as categorias de interesse” (GILL, 2008, p. 254).

Conforme descrito acima, o uso de vídeos na análise dos dados foi essencial para que pudéssemos alcançar com mais clareza (por conta das imagens) detalhes que muitas vezes não tínhamos captado quando da realização das próprias filmagens nas atividades da pesquisa. Todavia, o uso de vídeos para a análise dos dados não significou necessariamente nenhuma “facilidade” no que diz respeito à interpretação dos dados, propriamente dita; ao contrário: a análise dos dados a partir do uso de vídeos teve de ser constantemente repensada, pois é comum que se pense que as tecnologias podem “facilitar” análises de dados numa pesquisa. Na verdade, “[...] as imagens são uma contribuição, não um fim” (LOIZOS, 2008, p. 153). Por isso, procuramos sempre ter em mente que a análise minuciosa do discurso dos participantes a partir do uso de vídeos, tinha de ser feita de maneira coerente com os objetivos da pesquisa, e acima de tudo de forma cuidadosa, uma vez que a análise de imagens e declarações de terceiros (mesmo que devidamente autorizadas) é uma questão delicada capaz de levantar “[...] questões éticas nas mentes de defensores de direitos humanos” (LOIZOS, 2008, p. 150).

4. TELEVISÃO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO CONFUSA E CONTRADITÓRIA NAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

“Nada pode prejudicar mais a educação do que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar”.
(Jesus Martin-Barbero)

A televisão é um dos signos comunicativos que mais tem despertado polêmica nas últimas décadas. Estudar a relação entre a TV e a educação é um desafio teórico que vem sendo enfrentado com vigor, em virtude da extensa rede de relações, análises e interesses que são mantidas em torno da televisão e do papel que exerce sobre seus telespectadores. No campo da educação, as discussões acerca da influência da mídia televisiva sobre seu público telespectador são intensas, gerando posicionamentos que ora criticam a TV por conta de seu papel como instrumento midiático capaz de prejudicar o processo de aprendizagem formal, ora defendem sua utilização como um recurso apto a ser utilizado na educação formal escolar.

Após o início da análise dos dados, a primeira categoria empírica a emergir de todo o volume de informações produzidas foi a utilização que os professores das escolas participantes deste estudo fizeram da televisão em suas aulas. Essa categoria se constituiu como um dos grandes pilares das informações analisadas, e nela podemos perceber claramente que tipo de discurso as escolas adotaram em relação à TV e sua presença na educação: um discurso essencialmente instrumental e com ares tecnológicos, tão criticado pelos autores da Educomunicação.

A presença da TV no contexto escolar não é uma questão problemática para o campo da Educomunicação; o que torna essa questão problemática é o tipo de utilização a que os meios de comunicação e demais tecnologias da informação têm sido submetidos em território escolar. De acordo com Kaplún (2011, p. 177), a subutilização que a televisão sofre no ambiente escolar é fruto de uma concepção romântica e idealista que a escola enquanto instituição social adota sobre si mesma, a concepção de que ela (escola) “[...] existe por uma razão pragmática – a necessidade de atender simultaneamente a uma quantidade de educandos em um mesmo espaço físico”. Essa necessidade faz com que cada vez mais seja necessário às escolas recorrer a novas “técnicas docentes”, novas “ferramentas pedagógicas” que sejam capazes de atrair e manter o maior número possível de alunos nas fileiras da instituição

escolar. E é aí que surge a TV, com seus vídeos educativos rigidamente pautados num planejamento pedagógico prévio.

Segundo Martin-Barbero (2014), a instituição educacional ainda parece guardar uma espécie de desconfiança em relação à televisão, que se expressa na forma de controle do uso da TV em sala de aula. Ao controlar a presença da mídia televisiva em seu espaço, a escola parece partir do raciocínio de que para assistir televisão não é necessário ter conhecimentos prévios ou mesmo aprender nada específico (o que sugere um ócio). Dessa forma, não seria apropriado usar a mídia televisiva constantemente no contexto escolar, visto que esse uso representaria uma ameaça aos ideais pedagógicos defendidos pela escola, dentre eles a ideia de que um dos deveres da instituição escolar é justamente combater o ócio e a falta de atividades para ocupar o tempo (trabalho escolar). O autor conclui sua análise partindo do raciocínio de que se o uso da mídia televisiva fosse exacerbado no contexto escolar, desequilibraria as funções sociais da própria escola, a deixando sem uma utilidade social visível, já que se o contato com a televisão não presume a necessidade de estudar, o uso contínuo da TV em âmbito escolar faria com que a escola perdesse sua função social de educar; assim, “[...] a escola – que ensina a ler – não teria nada o que fazer” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 50).

Para Napolitano (2007, p. 15), é comum que entre os profissionais da educação a televisão seja tratada como “[...] manipuladora de consciências e veiculadora de um conteúdo de baixo nível cultural, informativo e estético”. Para o autor, o fato da TV ser considerada pela escola como uma das culpadas da crise da palavra escrita e do processo formal de alfabetização tem um motivo simples: a não-necessidade de se dominar os códigos formais escritos para se assistir televisão. Essa capacidade da televisão fez com que o papel formal da escola como detentora dos meios de alfabetização fosse de certa maneira reduzido, já que segundo o autor, “esta característica da TV [...] possibilitou que inúmeros segmentos sociais, semialfabetizados ou mesmo analfabetos, tomassem contato com conteúdos diversos que antes só seriam possíveis por meio da palavra escrita” (NAPOLITANO, 2007, p. 20). Diante disso, o autor afirma que não se pode unicamente tomar a mídia televisiva como uma vilã ou como a “culpada maior” da crise do sistema educacional contemporâneo; ao contrário: a escola deve, primeiramente, refletir sobre “como a TV socializa conteúdos diversos (estéticos, informativos, científicos, de entretenimento, etc.), sem passar pela decodificação da linguagem escrita” (NAPOLITANO, 2007, p. 20).

É oportuno citarmos aqui que as críticas dirigidas à mídia televisiva pelos professores que entrevistamos neste estudo, de certa forma nos lembraram as críticas feitas

por Adorno (2002) à chamada “indústria cultural”, conceito amplamente utilizado pelo autor para analisar os meios de comunicação e a divulgação de mensagens ideológicas na sociedade de seu tempo. Apesar do autor alemão não ter vivenciado a popularidade da televisão, suas críticas apontam que o uso feito de outros meios de comunicação de sua época, como o rádio e o cinema, parecia estar delimitado a uma filosofia totalizadora, opressiva e capitalista, hegemonizando a população a uma só opinião e a um só discurso através da divulgação de mensagens alienantes e empobrecidas. Adorno chega a afirmar que o uso feito do rádio e do cinema na sociedade capitalista de sua época transformava esses meios de comunicação em mecanismos de manipulação, uma vez que “a verdade de que nada mais são que negócios lhes servem de ideologia” (ADORNO, 2002, p. 5-6).

Para Adorno, a indústria cultural de sua época era um sinal claro da superficialidade das relações humanas e das exigências feitas pela sociedade em torno do padrão comportamental, que se deveria ter diante da própria vida. Essa superficialidade das relações é criticada de maneira incisiva pelo autor através do conceito de “tempo livre”, apresentado por ele como uma falácia: para o autor, a sociedade capitalista de seu tempo vendia a ideia de que o ser humano deveria trabalhar e ter momentos de lazer, onde pudesse desfrutar daquilo que lhe parecesse mais proveitoso para sua própria formação. Porém, o autor destaca que essa aparente liberdade para escolher, fazer aquilo que mais lhe interessasse não passava de um mito, uma ideia estereotipada e não condizente com a realidade de seu tempo, já que a própria sociedade ditava os hábitos, posturas e atividades que deveriam ser adotados pelos trabalhadores em seu “tempo livre”, e, dessa forma, “a liberdade organizada é coercitiva” (ADORNO, 2002, p. 64).

O autor alemão simboliza essa contradição entre o conceito de tempo livre e a coerção exercida pela sociedade de sua época, em torno do que se deveria fazer com esse tempo, por meio de um conceito amplamente criticado por ele: o conceito de “hobby”. Para Adorno, um “hobby” seria a materialização da superficialidade em torno do conceito de tempo livre, o que acarretaria a transformação de algo que deveria ser importante (o próprio tempo livre e as atividades que fossem desempenhadas nele) em algo meramente utilitário, sem propósitos, informal. Dessa forma, quando se aceita que o “hobby” de alguém é seu mero “passatempo” quando não está trabalhando, se aceita também que o próprio tempo livre dessa pessoa foi ocupado por atividades que adquiriram o mesmo patamar de seu próprio trabalho, ou seja, atividades que se transformaram em objetos de desejo também. Pior que isso, para Adorno, a própria sociedade de seu tempo exige do ser humano um “hobby”, pois “[...] ai de ti se não tens um “hobby”, se não tens ocupação para o tempo livre então tu és um pretensioso

ou antiquado, um bicho raro, e caís em ridículo perante toda a sociedade, a qual te impinge o que deve ser o teu tempo livre.” (ADORNO, 2002, p. 64-65).

Ainda de acordo com o autor, ter como “hobby” entregar-se à indústria cultural de sua época era sinônimo de entregar-se a algo não só não recomendável, mas também maléfico, uma vez que para o autor alemão essa indústria era formadora de opiniões e tendências nada desejáveis para a sociedade de seu tempo. Nesse âmbito, Soares (2011) possui pensamento próximo ao de Adorno, quando afirma que a mídia comercial de nosso tempo (televisão, jornais impressos, rádio, revistas) tem em si um protocolo ideológico que é capaz de influenciar negativamente todos aqueles que tomam contato com essas mídias de maneira inadvertida e sem cautela. Todavia, o autor brasileiro possui uma solução menos radical para essa questão, haja vista que para ele não basta que se deixe de lado essas mídias; é preciso sim, interpretá-las, criticá-las, e moldá-las de uma maneira democrática, onde os próprios usuários dessas plataformas possam ter acesso a seus meios de produção, e possam produzir eles mesmos seus próprios conhecimentos.

Devemos, obviamente, guardar as devidas diferenças entre as críticas feitas pelos participantes de nossa pesquisa à televisão (críticas essas que não nos pareceram ter um foco ideológico ou econômico) e as críticas de Adorno que estavam alicerçadas primordialmente numa análise da conjuntura social e econômica de seu tempo (tomando a sociedade capitalista como pano de fundo de sua crítica). Ainda assim, conforme veremos ao longo deste capítulo, o posicionamento da maioria dos professores participantes do estudo a respeito da mídia televisiva nos transmitiu uma visão pessimista e sem esperança de contribuições positivas por parte da televisão, pelos comentários que se expressaram senão nos mesmos moldes do pessimismo adorniano, ao menos de forma semelhante. Essas análises críticas, de certa forma, também foram uma das razões que explicaram o não uso de programas de TV (especialmente programas dos canais abertos) por parte dos docentes participantes deste estudo. Napolitano (2007, p.15) orienta que o ato de se analisar e discutir a TV deve ser feito de forma aberta ao diálogo e às várias possibilidades de utilização desse aparelho, uma vez que “pensar o fenômeno social da TV é pensar as diversas facetas desse fenômeno”. Nesse caso, percebemos que, apesar das análises feitas pelos participantes sobre a mídia televisiva terem englobado vários aspectos sociais desse objeto, as críticas apresentadas por eles pareceram ter se sustentado em um aspecto comum: suas convicções morais e religiosas.

Pudemos verificar também que os professores participantes da pesquisa demonstraram discursos distintos em relação ao uso da TV em suas aulas (tanto na escola de Fortaleza quanto na escola de Brejo Santo-CE). Por um lado, defendiam a presença da

televisão nas aulas como algo “positivo”, útil e até mesmo “necessário” para a abordagem dos conteúdos pedagógicos. Por outro lado, condenavam explicitamente a televisão e sua programação com convicções pessoais baseadas em conceitos morais e religiosos. Essa aparente contradição demonstrada pelos professores participantes do estudo não se manifestou apenas em suas falas, mas acima de tudo em suas ações. Ao mesmo tempo em que reconheciam a “necessidade” de utilizar a televisão nas aulas, os professores, dificilmente, sugeriam a utilização de algum programa ou vídeo além daqueles previamente delimitados pelas Secretarias Municipais de Educação, ou aprovados pelas gestões de cada escola. Todavia, é preciso destacar que a mídia televisiva comercial é ideológica, e se choca com o paradigma educacional adotado pelas instituições escolares que participaram de nossa pesquisa (e com os próprios valores morais e religiosos adotados pelos docentes de ambas as escolas). Nesse caso, devemos reconhecer que, na ótica de professores e gestores, nem todos os conteúdos trabalhados na programação dos canais de TV aberta poderiam ser livremente abordados em sala de aula, posicionamento que explica essa aparente contradição no comportamento dos professores participantes do estudo em relação ao uso da televisão em suas aulas.

No caso da escola de Brejo Santo-CE, a fidelidade às recomendações feitas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade parecia ser ainda mais rígida, caracterizando a prática docente na escola do interior cearense como um verdadeiro discurso monológico, ou seja, um discurso em que a produção da mensagem partia apenas de um pólo (a Secretaria de Educação) sem abertura para questionamentos ou ponderações; um discurso “dirigido apenas a si mesmo” (MAINGUENEAU, 2014, p. 340).

Vale ressaltar que o fato de termos presenciado poucas utilizações da televisão nas aulas que observamos é algo que não pode ser creditado unicamente às recomendações das Secretarias de Educação das duas cidades (Fortaleza e Brejo Santo) ou à “falta de vontade” dos docentes. Trata-se de uma questão mais ampla que envolve também a infraestrutura das próprias escolas que participaram de nosso estudo (mesmo que isso não pareça justificar o não uso da TV nas escolas). As dificuldades de infraestrutura das escolas (falta de aparelhos de televisão suficientes, falta de espaços delimitados para o uso da TV) foram um assunto constantemente abordado pelos professores participantes da pesquisa ao longo dos encontros do grupo focal.

Tentaremos agora, compreender como os professores utilizaram a televisão em suas aulas, e de que forma os próprios docentes interpretavam a mídia televisiva e tinham contato com a mesma (o que gostavam de assistir e como interpretavam o que assistiam).

4.1 O uso da TV nas escolas participantes: o televisor como instrumento ilustrativo

O fato do uso da televisão não ser encarado com bons olhos pela instituição escolar não significa, necessariamente, que esse uso não seja feito. A TV está presente nas escolas e seu uso ainda causa uma espécie de “impacto” entre os alunos, assim como o uso de outras ferramentas tecnológicas, como o computador. De acordo com Kaplún (2011), quando falamos de “comunicação na educação”, há uma forte tendência por parte das instituições educacionais a enxergar a atuação da comunicação no meio educacional unicamente por meio de aparelhos e tecnologias que chamem a atenção dos alunos. Assim, a escola, “[...] quando enuncia Comunicação, automaticamente se refere a meios e tecnologias de comunicação” (KAPLÚN, 2011, p. 175)

O uso de tecnologias da informação e da comunicação parece ser um artifício comumente utilizado pelas escolas para deixarem suas aulas mais “atrativas” aos alunos. Kaplún (2011) afirma que esse tipo de utilização é mais comum do que se imagina e reconhece que a presença de ferramentas tecnológicas em aulas costumeiramente tradicionais tende a transformar o ambiente da própria aula, uma vez que essas tecnologias dão um ar diferenciado (são uma novidade) aos alunos. Todavia, essa utilização corre o risco de ignorar os potenciais educacionais desses próprios aparelhos, porque os condicionam a meros transmissores de conteúdos, objetos instrumentais de divulgação de antigos conteúdos através de uma nova roupagem, visto que suas funções passam a ser unicamente “[...] prover recursos didáticos e tecnológicos a um modelo tecnológico cujas coordenadas pedagógicas estarão sendo determinadas sem sua participação” (KAPLÚN, 2011, p. 176). É a esse tipo de utilização que a televisão esteve vinculada nas aulas que observamos nas duas escolas participantes deste estudo. A TV foi essencialmente utilizada como um instrumento, uma ferramenta ilustrativa cuja utilização tinha como propósito oferecer uma nova roupagem ao livro didático, proporcionando a atenção dos alunos às aulas.

Devemos condenar as escolas que participaram de nosso estudo por utilizarem a TV (ou outras tecnologias) de forma instrumental em seu ambiente? Certamente que não! A utilização instrumental de alguma tecnologia da informação (como a televisão) caracteriza também uma atividade pedagógica; e a escola é antes de tudo um ambiente pedagógico, responsável por educar e oferecer aos alunos atividades e métodos que os tornem aptos a ingressar na sociedade. Por isso, devemos antes de tudo tentar compreender o pensamento da própria escola a respeito da mídia televisiva, quando utiliza essa mídia de maneira instrumental. Para isso, durante nossas idas às escolas de Fortaleza e Brejo Santo, tomamos a

liberdade de observar as aulas de todos os professores participantes do estudo ao menos uma vez, como forma de tentar captar que usos fizeram da televisão (ou de outras tecnologias) em suas próprias aulas. Essas observações foram devidamente registradas em um diário de campo, e assim tomamos o cuidado de não basearmos nossa análise do discurso docente apenas nas falas dos participantes durante as entrevistas e os encontros dos grupos focais, mas também a partir de suas ações pedagógicas.

De uma forma geral, a TV quase não foi usada diretamente nas aulas dos professores do Fundamental I (1º ao 5º Ano) nas duas escolas que integraram o estudo. Em quase todas as aulas observadas, os conteúdos foram ministrados de maneira expositiva sem o uso de recursos tecnológicos, fossem eles a televisão ou outra tecnologia qualquer. Em apenas duas aulas, a televisão foi abordada. Em uma, foi usada como ferramenta de entretenimento (através da exibição de desenhos animados); na outra, a TV foi usada como tema de discussão de uma aula.

O uso da TV como ferramenta de entretenimento se deu na escola de Fortaleza-CE. Na ocasião, tratou-se justamente da aula de recreação da professora Bete, regente da turma do 1º Ano do Fundamental I. As aulas de recreação da escola da capital eram momentos em que as professoras regentes de cada turma tinham liberdade para propor atividades que julgassem lúdicas para as crianças, não tendo que seguir necessariamente o currículo dos conteúdos pedagógicos a serem ministrados nas aulas das disciplinas (matemática, português, ciências, história e geografia). A aula foi ministrada no dia 11 de novembro de 2014, e a turma foi conduzida para a biblioteca da escola, uma vez que não havia uma sala específica de vídeo. Lá, os alunos foram devidamente acomodados pela professora e então, iniciou-se a exibição de um filme de animação, “A dama e o vagabundo”, da empresa americana *Disney*. Acompanhamos a exibição do desenho animado, e a professora também assistiu ao filme.

Durante toda a exibição do desenho, a professora queixou-se do fato de ser difícil reservar a biblioteca para sua turma, e de que a TV só podia ser usada de forma livre nas aulas de recreação. Segundo a professora Bete, a gestão da escola não via com bons olhos a utilização da televisão nas aulas e não media esforços para barrar essa utilização por parte dos professores. Ainda segundo a docente, utilizar vídeos durante as aulas era encarado pela gestão da escola como sinal de “preguiça” por parte dos professores, o que para a gestão da escola seria algo inaceitável, pois a mesma conclui que um professor deve dar aulas e não simplesmente exibir vídeos. Para (GAUTHIER, 2014, p. 133), o pensamento pedagógico moderno se resume da seguinte forma: “como ensinar a grupos de crianças, durante um período contínuo, em um local dado e fazendo de modo que elas aprendam **mais, mais**

depressa e melhor?” A escola, enquanto instituição educacional tem pressa. Pressa em ensinar e em colher os resultados desse ensino. E nessa ótica, a utilização da TV parece ser vista como algo contrário a esse princípio, ou na melhor das hipóteses, algo que “atrasa” o ensino, justamente por barrá-lo (já que nas palavras da professora Bete, usar a televisão era sinônimo de “enrolar aula”).

A exibição do filme durou apenas 40 minutos (o tempo de duração da aula de recreação), motivo pelo qual o longa-metragem não foi exibido por completo. Porém, antes do fim da aula, os alunos já se mostravam inquietos e a professora decidiu encerrar a exibição do vídeo antecipadamente (antes do fim da aula), levando os alunos de volta à sala. Como a aula de recreação foi a última da tarde, ela foi encerrada próxima ao fim do expediente letivo (às 5 horas da tarde), motivo pelo qual a professora ordenou que os alunos copiassem a agenda do dia para serem liberados. Nenhuma discussão foi realizada sobre o filme exibido, e mesmo no dia seguinte (ao voltarmos para a sala da professora Bete), percebemos que o filme não foi mais abordado junto aos alunos. Não perguntamos à docente se ela ainda iria fazer mais alguma atividade relacionada ao vídeo que havia exibido na aula de recreação, pois preferimos observar as aulas da turma sem fazer nenhum tipo de pergunta ou comentário que sugerisse haver alguma avaliação de nossa parte. Ainda assim, podemos agora nos questionar: se o ato de usar a televisão não era realmente bem visto por parte da gestão da escola de Fortaleza (conforme relatado pela professora Bete), e a utilização da mídia televisiva enfrentava sérias dificuldades para ser aprovada pelos gestores daquela instituição, não teria sido melhor para a docente realizar algum tipo de atividade com os alunos de sua turma, a respeito do filme que havia exibido na aula anterior? Podemos nos questionar porque a professora não trabalhou mais o vídeo que foi exibido. Talvez, ela estivesse sem tempo disponível em seu planejamento para realizar atividades envolvendo o filme exibido ou talvez, não tenha sequer planejado a utilização daquele filme em sua aula de recreação (tenha decidido usá-lo “de última hora”). Fato é que a utilização da televisão por parte da professora Bete em sua aula de recreação nos revelou que, além de ser utilizada como ferramenta pedagógica, a televisão foi usada também pela própria professora sem a realização de atividades em torno do material exibido, o que de certa forma, explicaria a desconfiança da gestão da instituição em torno do uso da TV (relatada pela própria professora). O fato da professora Bete não ter realizado atividades a respeito do vídeo que exibiu (mesmo que em sua aula de recreação), a nosso ver, só contribuiu ainda mais para o aumento da desconfiança e para a rejeição ao uso da mídia televisiva por parte da gestão da instituição de Fortaleza-CE.

O uso da televisão foi feito de maneira lúdica na aula da professora Bete (já que se

tratava de uma aula de recreação), mas esse uso aparentemente lúdico não demonstrou nenhuma participação dos alunos na escolha do material trabalhado na aula. Acompanhamos as aulas da turma do 1º ano da professora Bete, e mesmo antes da atividade recreativa, a docente não fez nenhuma consulta aos alunos sobre o que gostariam de assistir (mesmo numa aula de recreação, onde supostamente eles teriam mais liberdade para assistir o que quisessem). Dessa forma, mesmo o uso lúdico da TV numa aula de recreação seguiu uma tendência unilateral, pouco democrática por parte da docente. Temos aqui um caso curioso (e contraditório): a mesma docente (professora Bete) que durante a exibição do filme *Disney* fez questão de ressaltar que a gestão da escola não via com bons olhos o uso da televisão, fez desse próprio uso algo sem a participação das crianças de sua própria turma.

Soares (2011) classifica a participação coletiva como um dos pilares essenciais do trabalho educacional. Para ele, nenhuma atividade pode ser realmente cidadã se não for construída em conjunto, pensada em conjunto a partir dos interesses dos envolvidos. Todavia, devemos também nos ater ao fato de que a professora Bete, na aula de recreação de sua turma, não estava propondo uma atividade educacional, mas sim uma atividade que, a seus olhos, parecia ser lúdica (mesmo que os alunos aparentemente não tenham se divertido durante toda a aula, fazendo a exibição ser interrompida pela professora antes do tempo).

Já a utilização da televisão como tema de discussão se deu na escola de Brejo Santo-Ce. Na ocasião, tratou-se de uma aula de língua portuguesa ministrada no dia 30 de abril de 2015, na turma do 2º ano do Fundamental I, conduzida pela professora Sinhá. Nesse contexto, a professora iniciou a aula estimulando um debate entre as crianças a respeito do contato que elas tinham com a TV e o cuidado que deveriam ter ao assistir televisão. A professora citou trechos de um texto que havia sido trabalhado na aula anterior que falava sobre o tema “televisão e educação”. Esse texto estimulava as crianças a deixarem de assistir TV e substituírem essa ação por outras atividades mais estimulantes (especialmente o contato com a família e a prática de atividades físicas). Em seguida, a professora Sinhá perguntou às crianças o que elas gostavam de assistir na TV, e grande parte dos alunos respondeu que gostava de ver desenhos animados. Finalmente, a professora indagou às crianças o que elas fariam se tivessem de permanecer dois dias sem poder assistir TV, e a maior parte da turma afirmou que não seria algo bom, pois representaria um castigo.

Durante esta atividade, percebemos uma certa predisposição da professora Sinhá a querer convencer os alunos de que o ato de assistir televisão não era benéfico a eles. Porém, ao mesmo tempo em que a docente parecia tentar convencê-los de que seria possível viver e se divertir sem a televisão, os próprios alunos contradiziam a professora e afirmavam ser um

castigo ficar sem ver TV. Durante toda a observação dessa aula, a professora Sinhá constantemente parava a atividade com os alunos para nos perguntar se a abordagem dela a respeito da TV estava “correta”. Nesses momentos, respondíamos à professora pedindo que ela não se preocupasse com sua abordagem e que ficasse à vontade para ministrar sua aula normalmente, uma vez que nossa intenção não era avaliar sua prática pedagógica. Ao final da aula, a professora nos informou que teve muita “sorte”, pois nossa visita à sua aula se deu justamente num dia em que ela iria trabalhar um texto que havia sido indicado pela própria Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo-CE. A professora inclusive nos mostrou seu plano de aula (mesmo sem termos requisitado) para comprovar que incluía o uso da TV e de vídeos em suas aulas. Em seguida, afirmou-nos que a programação televisiva ainda possuía “coisas boas, especialmente os documentários do canal Futura”, mas os telejornais e novelas eram “deploráveis”, especialmente a novela Babilônia (transmitida na TV aberta à época da observação), sobre a qual a professora afirmou “ter ouvido falar, mas nunca ter assistido”.

O que podemos concluir dos comportamentos demonstrados tanto pela professora Bete (em Fortaleza-CE) quanto pela professora Sinhá (em Brejo Santo-CE)? O que suas ações docentes nos sugerem em relação ao contato que elas mantiveram com a TV em suas aulas? Inicialmente, devemos ter cautela antes de afirmarmos categoricamente que as professoras observadas não utilizaram a televisão em suas aulas. Na verdade, elas abordaram a TV de maneiras distintas (uma de forma concreta exibindo filmes; a outra de forma teórica, realizando uma discussão sobre a televisão). Seus discursos revelaram uma rede de outros discursos que se entrelaçavam e se influenciavam mutuamente, influenciando também a utilização que foi feita da televisão por parte de cada uma das docentes. No caso específico da professora Bete, seu discurso e sua prática docente a respeito da TV passaram pela questão da grade curricular, de sua aparente discordância com a gestão de sua escola na capital, e com a questão da falta de infraestrutura da própria instituição. Já no caso da professora Sinhá, seu discurso foi transpassado pelo discurso da Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo, que lhe repassava planejamentos pedagógicos prontos com propostas de utilização da TV. Essa utilização seguia um propósito previamente delimitado pela própria Secretaria (e não pela professora), revelando uma inércia (por parte da docente) em relação ao material que recebia pronto.

Um dos motivos do fracasso na utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas é justamente o fato de que “introduzem-se tecnologias sem verdadeiramente mudar o resto da escola ou a pedagogia que se pratica ali: nesse ponto estaria o verdadeiro desafio da integração das TIC à escola” (KARSENTI, 2010, p. 339). No caso da

professora Sinhá, podemos entender seu posicionamento como o produto de um contexto didático engessado, onde a ação docente precisava atender aos interesses maiores da instância superior educacional do município de Brejo Santo-CE. Nesse caso, a professora Sinhá não pode ser responsabilizada pela abordagem que deu origem à discussão sobre a televisão em sua aula. A docente simplesmente estava cumprindo ordens, seu discurso não pode ser analisado fora deste contexto, já que de acordo com (MAINGUENEAU, 2014, p.171), “[...] não existe discurso que não seja contextualizado: não se pode, de fato, atribuir um sentido a um enunciado fora de contexto”.

Conforme já dissemos anteriormente, o uso que foi feito da televisão nas duas escolas participantes desta pesquisa foi um uso primordialmente instrumental. A missão da TV era servir de ilustração atrativa para conteúdos pedagógicos previamente delimitados (como no caso da professora Sinhá), ou mesmo funcionar como uma ferramenta de recreação (no caso da professora Bete em Fortaleza-CE). Assim, a TV parece ter sido utilizada sem uma reflexão em torno de seu uso, parece ter se tratado mais de um uso automatizado que de uma utilização consciente, onde se interessava mais a transmissão do conteúdo ou o lazer dos alunos que a reflexão acerca do tipo de atividade que se estava desempenhando nas escolas. Moran (1993) nos afirma que esse tipo de utilização feita da televisão nas escolas tende a prejudicar tanto a mídia televisiva quanto a própria prática docente, já que

[...] os meios de comunicação entram como instrumentos de ação pedagógica, mas não como parte fundamental do próprio ser pedagógico, como meios que instauram novas dimensões do processo de expressão de mediações sociais significativas. O rádio ou a TV são utilizados como meios instrumentais de divulgação de uma proposta teórica anterior, onde o próprio meio é esquecido, a não ser pelo seu caráter multiplicador e pela sua eficácia. (MORAN, 1993, p. 39)

Apesar dos alunos aparentemente terem ficado empolgados com as atividades feitas pelas duas professoras que citamos (professora Bete e professora Sinhá), as docentes conduziram as atividades com base em suas próprias convicções sobre a televisão (ou a partir das recomendações e convicções demonstradas pelas Secretarias de Educação). A partir desse ponto, as atividades ganharam tons de comprovação dessas convicções, pois as docentes procuraram oferecer aos alunos aquilo que elas mesmas consideravam apropriado através da abordagem da mídia televisiva. Em Fortaleza, a TV foi usada como fonte de entretenimento. Em Brejo Santo, como algo a ser evitado pelos alunos (nas discussões realizadas na aula da professora Sinhá). Teríamos aqui discursos sobre a televisão produzidos a partir da prática docente das professoras, quer dizer, como cada uma achava que a televisão deveria ser usada. Isso nos comprova que os discursos são orientados, ou seja, são “[...] construídos, com efeito,

em uma função de um fim” (MAINGUENEAU, 2014, p. 170). Nesse caso, podemos considerar que a finalidade seria convencer os alunos da verdade de que elas (professoras) se expressavam através de suas ações docentes.

Os professores que participaram de nossa pesquisa, por várias vezes, expressaram em suas entrevistas individuais e nos grupos focais, que é muito mais proveitoso abordar conteúdos pedagógicos de forma visual que de maneira tradicional (no quadro), pois para eles, a televisão chama a atenção dos alunos justamente por não ser utilizada com frequência em sala de aula. Trata-se do princípio da novidade: tudo que é diferente chama a atenção, e o uso da TV em sala de aula ainda parece ser algo “diferente”, “novo”, mesmo em pleno século 21. Convém lembrar que a escola ainda mantém sobre si uma imagem de “guardiã da educação formal”, e por isso ainda trabalha à luz do discurso educacional iluminista. Para Libâneo (2010), a escola enquanto instituição social responsável por guardar a educação dos cidadãos, tem deveres perante a sociedade e objetivos nítidos a serem cumpridos. E para que esses objetivos possam ser plenamente alcançados, a escola adota regras rígidas em seu *modus operandi*, regras essas que fazem com que a instituição escolar tenha dificuldades em implementar mudanças de paradigmas, mesmo quando aparentemente aceita essas mudanças, já que “a educação é vista como algo que se repete, que se reproduz, algo sempre idêntico e imutável” (LIBÂNEO, 2010, p. 73).

Dentre as mudanças de paradigma difíceis de serem implantadas na instituição escolar, a relação com as tecnologias merece destaque. Os professores e gestores das escolas onde fizemos a pesquisa foram quase unânimes em reconhecer que a utilização da mídia televisiva e outras tecnologias no ambiente escolar era algo necessário; porém, eles em nenhum momento deixaram claro de que forma essa necessidade deveria ser satisfeita. De acordo com as descrições dadas pelos docentes a respeito da utilização que faziam da TV em suas aulas, esse uso aparentemente ainda possuía um caráter centralizador, sem a participação dos alunos na escolha dos programas a serem abordados, e muitas vezes, sem a participação sequer dos próprios professores (como no caso da escola de Brejo Santo-CE, que recebia materiais prontos para utilização da mídia televisiva). O trecho a seguir, nos mostra qual o tipo de preocupação é demonstrado pelas escolas quando utilizavam a TV em atividades para suprir a ausência de professores. Trata-se de uma entrevista realizada com a professora Mari, professora P.R.A do 2º ano do Fundamental I da escola em Fortaleza, no dia 18 de dezembro de 2014:

Professora Mari: Como eu te falei, no Fundamental II quando acontece de faltar professor, nessa nova gestão tem uma regra aí que é uma lei que vem “lá de cima”, que não pode liberar o aluno por nada. Então, o que acontece: aquele professor quando falta, aquela turma ela vai pra biblioteca. Passa assim um filme. Aí, a coordenadora da escola ou alguma pessoa vai lá, fica acompanhando essa turma mais com o vídeo. Então a prioridade era pra essas turmas que estavam sem professor.

Pesquisador: Então, quando um professor falta, a turma vai pra biblioteca pra não ser liberada?

Professora Mari: Isso.

Pesquisador: E ela assiste um vídeo?

Professora Mari: Um filme.

Pesquisador: Mas esse filme, é daquela disciplina do professor que faltou?

Professora Mari: Não, é não. Isso aí a coordenação já tem uns filmes selecionados, eu não sei quais porque não tive acesso, ela tem aí alguns filmes e ela passa pros alunos esses filmes. (Professora Mari, regente do 2º Ano do Fundamental I, Escola de Fortaleza-CE. Entrevista individual, 18/12/2014).

A professora Mari nos deixa claro que a preocupação maior da gestão escolar é com a ocupação do espaço da instituição por parte dos alunos, durante o período letivo. A escola tem metas a serem cumpridas (número de matrículas e índices de aprovação) que resultam diretamente no volume de investimentos que será destinado à própria instituição por parte do governo em suas diferentes instâncias: municipal, estadual ou federal. Para que essas metas sejam alcançadas, utiliza-se o discurso do chamado “aproveitamento do tempo”: é melhor ter uma criança dentro da escola (mesmo que não necessariamente assistindo aula) que fora dela, onde estaria sujeita aos perigos da sociedade. E para manter os alunos dentro da escola numa eventual ausência de professores, entra-se até mesmo num verdadeiro “vale tudo” por parte das Secretarias de Educação; nesse caso, é permitido até mesmo o uso de filmes para se “tapar o buraco” da atividade docente que não foi desenvolvida com a ausência do professor. (SAVIANI, 2013, p. 439) classifica a ânsia dos gestores escolares por resultados quantitativos como um “[...] neotecnismo, onde o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade”.

As escolas ocidentais ainda parecem viver sob um prisma essencialmente iluminista: suas práticas, objetivos e métodos de ação remontam ao século 17 e a pensamentos de autores como Rabelais e Rousseau. É nesse século que nasce a pedagogia, o método de ensino essencialmente utilizado no ocidente iluminista. Segundo (GAUTHIER, 2014, p 135), a pedagogia “[...] é essencialmente método, isto é, ordem e controle de todos os elementos de uma classe”. Na visão iluminista, o professor de educação básica é essencialmente um educador, não só um transmissor de conteúdos; ele deve ter o domínio de sua classe, e a escola igualmente deve ter o domínio de todas as ações pedagógicas de cada docente. Não se

admite deixar uma turma de alunos agir a seu bel-prazer ou “ficar sem fazer nada”, pois cada escola possui um currículo definido e os professores irão basear sua ação docente a partir desse currículo. E nesse currículo, apesar de estar presente, a televisão aparentemente tem um papel limitado, mas importante (no discurso escolar): o de ser “recurso facilitador do trabalho docente” (PORTO, 2001, p. 25). Assim, as escolas acreditam que a utilização dos meios de comunicação e demais tecnologias em sala de aula irá contribuir para a diminuição da dualidade encontrada pelos alunos no ambiente escolar, onde as tecnologias parecem caminhar em sentido oposto ao ensino tradicional. A autora classifica essa situação da seguinte maneira: “elas [escolas] acreditam assim que com a utilização de linguagens audiovisuais, o aluno não encontrará tanta diferença entre a escola e a sociedade. Isso nós entendemos como apoio audiovisual”. (PORTO, 2001, p. 25).

Mais uma vez, percebemos aqui que a utilização feita da televisão dentro das escolas participantes deste estudo foi uma utilização que podia ganhar qualquer natureza: lúdica, ilustrativa, e até mesmo como “tapa-buracos” de professores ausentes. Tratava-se de uma espécie de discurso de “subestima silenciosa” por parte das escolas: usava-se a TV para se remediar qualquer situação de ausência ou de ineficiência dentro do sistema escolar, como a falta de atividades pedagógicas dentro do horário letivo formal, mas não se usava a TV partindo do princípio de que ela poderia ser também uma ferramenta integradora, de ação coletiva e participação conjunta de educadores e educandos. Mais que isso, os usos que se fizeram da televisão nas duas escolas que visitamos foram usos que não pareceram ser refletidos, discutidos; foram sim questionados, mas talvez se tivessem, também, sido analisados de forma mais democrática, os próprios alunos teriam sido conduzidos “[...] a uma tomada de consciência e de mobilização para a ação” (SOARES, 2011, p. 17). (MELO; TOSTA, 2008, p. 60) são contundentes ao afirmar que o ato de educar deve ser necessariamente um ato comunicativo, e que o uso das tecnologias da informação para esse fim deve ser feito de forma comunicativa justamente para “[...] formar a consciência crítica do indivíduo”.

O discurso adotado pelas gestões educacionais das duas escolas deste estudo nos pareceu sugerir uma ação discreta ou silenciosa de controle sobre a televisão. Não se ignorou por completo a utilização da TV nas escolas que participaram da pesquisa; só se moldou essa utilização para que de alguma maneira não se levasse em conta a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos e professores) na construção de atividades envolvendo a televisão. A Educação é alicerce para a “inserção crítica e autônoma dos sujeitos e suas comunidades na sociedade da comunicação, tendo como meta a

prática cidadã em todos os campos da intervenção humana e social” (SOARES, 2014, p. 157). Todavia, o controle sobre o uso da mídia televisiva nas escolas investigadas nos mostrou algo diferente: como mais poderíamos interpretar a ação da TV senão como retransmissora da ordem pedagógica estabelecida em cada escola pelas Secretarias de Educação? Curioso notar que a mídia televisiva é justamente criticada pela própria instituição escolar como “retransmissora de ideologias” e responsável por manter estruturas econômicas vigentes (GUIMARÃES, 2001); porém, não estaria a própria escola também se aproveitando desse caráter aparentemente “retransmissor” da mídia televisiva, ao convenientemente usar a TV como forma de manter uma ordem pedagógica estabelecida pelas gestões superiores de Educação? Temos aqui mais uma contradição, o que nos leva a crer que a essência dos resultados de nosso estudo se baseou, principalmente, nas contradições demonstradas entre os discursos e as ações, tanto dos participantes de nosso estudo, quanto das próprias Secretarias de Educação de cada cidade envolvida. Essas contradições presentes nos discursos e nas ações dos participantes do estudo são também reveladoras da tensão permanente entre esses campos distintos, que requisitam para si um papel de maior influência na formação educativa e ideológica das pessoas; por isso, tais contradições geravam situações onde não haviam discursos “certos” ou “errados”, mas sim contextos em que os sujeitos participantes tinham de agir conforme as circunstâncias que lhes eram apresentadas. Assim, o uso da televisão nas escolas da capital e de Brejo Santo praticamente nos levou a perceber que ao final das contas, não haviam discursos “corretos” ou “errados” a respeito da TV: havia sim situações que se apresentavam nas duas escolas que conduziam os participantes da pesquisa (professores e gestores) a agir de maneiras aparentemente distintas, fosse em atos, fosse em palavras.

O trecho abaixo nos dá mais uma mostra de como era feito o uso da televisão na escola pública de Fortaleza- CE. O trecho foi extraído de uma entrevista individual realizada com a diretora da instituição na data de 5 de junho de 2015. Na ocasião, a gestora da escola mostrou sua preocupação com os conteúdos que eram exibidos nas aulas dos docentes (quando usavam a TV) e com a própria utilização que era feita da televisão:

Pesquisador: Se algum professor da escola chegasse pra trabalhar com um vídeo e usar a televisão na aula dele, e escolhesse passar um programa da televisão aberta, como Globo, SBT ou Record, e escolhesse algum programa, um vídeo, um documentário, um episódio de novela, enfim, alguma coisa da TV aberta, o que é que você acharia?

Diretora: Contanto que fosse pra ensinar alguma coisa. Assim...que aquilo tivesse uma funcionalidade. Por que eu tô exibindo um filme? Pra ensinar isso. Pra fazer o aluno refletir sobre isso. Entendeu? Pelo contrário: eu acho que tem que usar mesmo. Quando eu era professora de sala de aula eu usava.

Pesquisador: Você usava televisão, vídeos?

Diretora: Usava, usava muito.

Pesquisador: E quando você usava você exibia o quê?

Diretora: Eu era...no tempo quando eu entrei pra professora, eu era...não sei se você lembra, eu era aquela “professora orientadora”. Então a gente tinha muitos...a gente usava muitos exemplos pra dar aula. Naquele tempo a gente não precisava muito porque as aulas já vinham todas programadas, era só a gente passar o que vinha né?

Pesquisador: Era a tele-aula?

Diretora: Eram, as tele-aulas. Não deixavam de ser...tinham umas novelinhas, não deixavam de ter um recado, uma história. Mas assim, depois, quando eu passei a ser funcionária do município e eu comecei a trabalhar já fora do sistema de TV, eu levava pra trabalhar. Tudo que eu via de interessante, de vídeos eu precisava muito, pegava aqueles vídeos legais e levava pra mostrar pra eles.

Pesquisador: Vídeos de quê?

Diretora: De artes. Mas sempre tive o cuidado de, depois de passar aquele vídeo, a gente analisar, com aquilo que eu queria ensinar. (Diretora da escola de Fortaleza. Entrevista individual, 5/6/2015).

Para a diretora da escola de Fortaleza, a televisão tinha a função de enriquecer a transmissão do conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula. Para ela, a mídia televisiva podia ser utilizada “contanto que tivesse uma funcionalidade”; e a funcionalidade era justamente essa: ilustrar algo “maior” que a própria mídia em si, algo prioritário, o conteúdo do livro didático. O planejamento pedagógico não está em cheque aqui, não estamos questionando a importância desse elemento pedagógico, mesmo porque o planejamento é parte primordial da ação docente, e nenhuma ação pode ser desenvolvida sem ter sido devidamente planejada, o que inclui o uso da televisão. Porém, esse planejamento pode ser executado de forma menos agressiva, menos sombria, menos intempestiva, pois ele parece atualmente ser encarado “como se fosse um modo de definir a aplicação de técnicas efetivas para obter resultados, não importando a que preço” (LUCKESI, 2011, p. 125). No caso da diretora da escola de Fortaleza, suas palavras nos revelaram uma visão um pouco mais preocupada com a questão do planejamento das professoras que com a TV em si. Ao mesmo tempo em que afirmava ser bom, útil e interessante usar vídeos em sala de aula, a diretora também deixava claro que esse uso deveria ser estritamente ligado ao conteúdo pedagógico abordado no período da exibição do vídeo usado.

A escola é um ambiente que funciona à base de metas com objetivos previamente definidos, onde os profissionais envolvidos (professores, coordenadores, diretores) agem procurando moldar posturas, comportamentos e convicções dos educandos a partir dos valores propagados pela própria escola Luckesi (2011). Assim, o ato de assistir TV dentro do ambiente escolar também deve obedecer a essa tradição pedagógica, uma vez que “esse saber-fazer codificado atinge não só os conteúdos a ensinar, mas também todos os aspectos da vida da classe” (TARDIFF, 2010, p. 177). Nesse contexto, a preocupação das escolas de nosso estudo em ditar o ritmo das atividades pedagógicas ou mesmo em delimitar as experiências

vivenciadas pelos alunos em seu ambiente foram preocupações absolutamente coerentes com os propósitos da escola, enquanto instituição educativa secular (ainda que essas preocupações não tenham tido um caráter educomunicativo, uma vez que as escolas participantes de nossa pesquisa não eram obrigadas a adotar os princípios epistemológicos da Educomunicação).

A diretora da escola da capital nos afirmou também em sua entrevista, que utilizava a televisão quando exercia a carreira de magistério (antes de ingressar na carreira da gestão escolar), e que esse uso da TV em sua época como docente era pautado na exibição de vídeos preparados (no sistema de teleaulas) e na escolha de vídeos que tivessem ligação com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Segundo a gestora da escola de Fortaleza, todos os vídeos que ela trabalhava em sala de aula eram seguidos de reflexões, pois, em suas palavras, ela sempre “tinha o cuidado de, depois de passar o vídeo, analisar de acordo com o que queria ensinar”. Esse cuidado (tão admirado pela diretora da escola de Fortaleza), por exemplo, não parece ter sido adotado pela professora Bete quando exibiu um filme *Disney* aos alunos de sua turma em sua aula de recreação. Nesse ponto, pode estar a chave do incômodo da diretora da escola da capital em relação ao uso que é feito da televisão por parte dos docentes daquela instituição. Será que eles (docentes) realmente realizam atividades a respeito dos vídeos que exibem em suas aulas (quando usam a TV)? Ou simplesmente, exibem vídeos e encerram as atividades sem abordá-las melhor junto aos alunos (como a professora Bete fez)? Não estamos aqui afirmando que a visão da diretora da escola sobre a necessidade de se fazer alguma atividade sobre vídeos exibidos esteja necessariamente “correta”, ou seja, uma visão “verdadeira” sobre esse assunto. O que estamos dizendo é que a diretora da escola da capital poderia muito bem não ver com bons olhos o uso da mídia televisiva por parte dos professores de sua instituição, justamente por eles não utilizarem a mesma abordagem metodológica que ela (quando professora) utilizava ao trabalhar vídeos em suas aulas.

De certa forma, entendemos que a exibição de vídeos em sala de aula seguida de discussões sobre o que foi exibido é uma atividade importante, pois ajuda os alunos a refletirem e aprofundarem sua compreensão sobre o que assistiram (ainda que não tenham participado da escolha do que foi exibido, o que quase sempre é o caso). Todavia, podemos ainda nos questionar se esse uso da TV, cobrado pela diretora da escola da capital (em sua entrevista), constitui-se mesmo como algo democrático e participativo. Não é o uso de uma tecnologia que deixa uma aula mais participativa, já que “[...] a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano”. (SOARES, 2011, p. 45). Nesse caso, nem a TV, nem o computador, ou qualquer outra tecnologia tem o poder de fazer uma aula se transformar em algo democrático.

É a escola que dará (ou não) esse tom à aula, a partir do tipo de utilização que faz das tecnologias que são levadas para sala de aula.

O discurso da gestora da instituição da capital nos pareceu apresentar uma visão da TV como algo secundário, subordinado a princípios e valores considerados superiores a esse próprio uso (valores escolares). A diretora da escola de Fortaleza não afirmou ser contra o uso da televisão. Para ela, tudo é uma questão de saber planejar, e nesse caso, o planejamento pedagógico adquire mais importância que o próprio uso da mídia televisiva. Teríamos aqui um choque de prioridades em torno de um só objeto (televisão)? Enquanto a diretora da escola de Fortaleza preocupava-se com o resultado da utilização da televisão em sala de aula, a própria mídia televisiva parecia não mostrar preocupação nenhuma, a não ser divulgar suas mensagens, comunicar, entreter. As palavras da diretora de Fortaleza nos revelaram a orientação de seu discurso em torno do que a utilização da TV deveria proporcionar, pois todo discurso “[...] se constrói em função de um fim, considera-se que vai chegar a alguma parte” (MAINGUENEAU, 2014, p. 170). O propósito do discurso da diretora foi fazer com que seus professores atingissem os objetivos estabelecidos em seus planejamentos pedagógicos; se para isso a TV pudesse ser utilizada como ferramenta de auxílio a esses propósitos, melhor para a escola.

O uso dos meios de comunicação não pareceu representar algo a ser refletido nas escolas que participaram de nosso estudo. Conforme expusemos no Capítulo 2, tentamos consultar os Projetos Políticos-Pedagógicos de cada escola, tanto na capital quanto em Brejo Santo-CE, como forma de compreender que o uso desses meios estava, de alguma forma, incluído no planejamento das instituições, mas em ambas fomos informados pelas respectivas gestoras de que os PPP estavam em pleno processo de reestruturação (e portanto não estavam disponíveis para consulta). Posteriormente, tentamos também consultar os PPP de cada Secretaria Municipal de Educação (Fortaleza e Brejo Santo-CE) através dos *sites* das instituições, mas também não localizamos os documentos nos respectivos endereços eletrônicos (a Secretaria de Educação de Brejo Santo-CE sequer tinha um *site*, e o endereço eletrônico da Prefeitura de Brejo Santo¹⁶ também não possuía o PPP do município). Todavia, localizamos um importante documento relativo à política educacional no *site* da Secretaria de Educação de Fortaleza: o Plano Municipal de Educação da cidade de Fortaleza-CE, referente ao decênio 2015-2025. Após consulta a esse documento, constatamos que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) não foi incluído de forma visível em

¹⁶ O link da Prefeitura Municipal de Brejo Santo-CE está disponível em: <<http://www.brejosanto.ce.gov.br/v1/>>.

nenhum dos objetivos estabelecidos para a gestão da Educação na capital cearense (nem mesmo como ferramenta de suporte ao processo educacional). Por isso, de certa maneira, encaramos com naturalidade o fato do uso da mídia televisiva não ter representado aparente preocupação por parte de nenhuma das duas escolas que participaram de nossa pesquisa. Trata-se, na verdade, da naturalização de algo que parece já ser previsto na própria legislação educacional vigente, tanto na capital quanto na cidade do Cariri cearense.

Não se pode – e nem se deve – contestar a possibilidade de auxílio dos meios de comunicação e das tecnologias da informação aos objetivos escolares. Eles podem atuar como recursos pedagógicos, a partir do planejamento docente. No entanto, o que presenciamos no ambiente das escolas que visitamos foi a presença da televisão como “recurso esporadicamente utilizado pelo professor” (SOARES, 2011, p. 51), sem questionamentos ou aprofundamentos a respeito dessa utilização, nem por parte dos docentes nem por parte dos alunos. Havia nas escolas que visitamos uma espécie de excessiva falta de reflexão, ausência de estudo ou mesmo de interesse em tentar descobrir o que o uso da televisão, do computador ou de outras tecnologias pode oferecer em prol das próprias escolas. Conforme confirma Soares:

[...] são poucos os pensadores da área da educação que se sentem à vontade em aproximar estas expectativas de valores ao universo representado pela comunicação, suas linguagens e tecnologias. É como se, no imaginário destes teóricos, os dois mundos – o da educação e o da comunicação – não se tocassem ou, quando muito, permanecessem no âmbito da didática (2011, p. 50).

Seguindo ainda o raciocínio de Soares, é o discurso das tecnologias da informação e da comunicação que causa incômodo na instituição escolar, pois,

O discurso educacional é mais fechado e enquadrador, oficial, mais autorizado. Validado por autoridades, não é questionado. Nesse sentido, é autoritário, posto que é selecionado e imposto em forma de currículo a alunos e professores. O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso, e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado. (SOARES, 2011, p. 21).

Não deixa de ser um desafio à escola saber se adaptar a uma abordagem tão distinta dos valores que ela mesma defende em torno da ideia de “instituição educadora” que a sociedade ocidental lhe impôs (e que ela mesma parece ter tomado para si). Agindo sob esse paradigma, é certo que a escola tem sobre seus ombros uma missão difícil, haja vista que a Educação parece representar nessa ótica “[...] um meio de sair da história e retomar o ser humano em seu estado natural” (MARTINEAU, 2010, p. 163). Esse pensamento purista sobre seu próprio papel como instituição educativa parece influenciar as dificuldades escolares em

utilizar novas tecnologias ou os meios de comunicação em sala de aula de forma descentralizada, sem se concentrar unicamente na escola ou nas Secretarias de Educação, a construção das atividades em torno do uso da TV e demais tecnologias (incluindo os alunos na participação e escolha dos programas a serem trabalhados em sala).

A aparente dificuldade das escolas de Fortaleza e Brejo Santo em utilizar as mídias televisivas sem causar incômodos à gestão, ou mesmo sem fazer desse uso algo subserviente, pareceu encontrar eco nas palavras de Karsenti (2010) quando este afirma que apesar de percebermos um aumento no número de TVs e computadores nas escolas, “os docentes do primário e do secundário usam pouco as TIC em sua pedagogia, ou nem se servem delas” (KARSENTI, 2010, p. 339). Infelizmente, após a realização deste estudo, ficamos com a impressão de que o choque entre a utilização das TIC e os valores defendidos pela instituição escolar como instituição educacional parece ter atingido um estágio irreversível, transformando-se em uma espécie de problemática sem solução aparente. Analisando as declarações de professores e gestores das escolas participantes desta pesquisa, observamos discursos essencialmente pessimistas ou desesperançosos sobre o uso das tecnologias nas instituições. Os professores participantes de nossa pesquisa na escola de Fortaleza-CE demonstraram um discurso onde prevalecia uma falta de perspectiva sobre suas próprias formações docentes, tratando a Educomunicação como algo utópico e irrealizável (conforme veremos ao longo do capítulo 4).

É necessário ressaltar que a implantação da televisão nas aulas de escolas de Educação Básica já foi inclusive, uma estratégia adotada como política pública no estado do Ceará há algumas décadas. O chamado sistema de tele-ensino caracterizou-se pela transmissão de conteúdos em sala de aula por meio da televisão, através de aulas previamente produzidas em formato de pequenas esquetes: histórias que ilustravam os conteúdos abordados em cada disciplina. Esses conteúdos eram exibidos aos alunos através de vídeos curtos, e a tutoria dessas atividades em sala era feita pelos chamados “orientadores de aprendizagem”. Para Bodião (2000), as críticas que costumeiramente são feitas aos professores no que diz respeito à sua falta de autonomia em relação ao livro didático, acusando-os de serem “escravos dos livros”, agravava-se no sistema de tele-ensino, pois esse sistema se pautava numa subutilização da televisão com a exibição de vídeos prontos e incontestáveis, transformando a prática docente numa espécie de “servidão aos enfoques e conteúdos constantes nas emissões e manuais de apoio” (BODIÃO, 2000, p. 4). Dessa forma, se o professor era mesmo um “escravo do livro didático”, no sistema de tele-ensino sua escravidão duplicava-se: antes, ele servia somente às exigências do livro didático; mas no

tele-ensino era também escravo do vídeo que seria exibido (ou seja, escravo da TV), fazendo a mídia televisiva se tornar uma espécie de “muleta pedagógica”, uma senhora feudal capaz de aniquilar completamente uma aula se não fosse utilizada. Ao mesmo tempo em que escravizava a prática docente, a própria mídia televisiva era também escravizada, subutilizada, com direito a ficar trancafiada dentro de grades de ferro nas salas de aula, presa acima do quadro negro do professor, assemelhando-se a “macacos enjaulados”. Esse é, sem sombra de dúvidas, um cenário horripilante e melancólico tanto do ponto de vista educacional quanto sob o aspecto comunicacional e midiático. E certamente não é isso que a Educomunicação propõe.

Quando falamos de uma abordagem mais democrática das tecnologias da informação e da comunicação, e de um uso mais participativo da televisão nas escolas, falamos da implantação da Educomunicação não apenas de forma solitária e individual (junto aos professores em suas turmas), mas sim como processo coletivo, político, participativo, oferecendo “uma formação pensada em múltiplas dimensões, colocando a comunicação a serviço da solidariedade, da transversalidade, da interdisciplinaridade e da prática da cidadania” (SOARES, 2011, p. 58). Na verdade, a questão não é “abrir-se” ou “não se abrir” ao uso das TIC, mas sim como fazer desse uso algo menos direcionado, menos delimitado, uma vez que é necessário que essa abertura às novas tecnologias “[...] respeite a missão educativa da escola e o desenvolvimento do aluno, e não caprichos da sociedade ou questões econômicas” (KARSENTI, 2010, p. 340). Se tomarmos o exemplo da diretora da escola de Fortaleza, o fato dela se preocupar com a inclusão do uso da televisão no planejamento dos docentes (conforme percebemos em sua entrevista) já foi um passo importante na adoção de uma postura educ comunicativa junto a professores e alunos, ao menos no que diz respeito ao fato dela ter demonstrado que reconhece a importância da utilização das novas tecnologias em sala de aula. O problema, porém, é o finalismo inegociável que essa inclusão no planejamento docente pareceu exercer sobre a gestora da escola, que nos pareceu encarar o ato de inclusão do uso da TV nos planejamentos docentes como um fim em si mesmo.

Na escola de Brejo Santo-CE, o uso da mídia televisiva foi tão instrumental quanto o uso feito pelos docentes da capital; a diferença primordial é que na escola de Fortaleza, os professores faziam seu próprio planejamento didático, incluíam (ou não) a televisão como parte desse planejamento e o encaminhavam à gestão da escola para receberem (ou não) o aval da diretora da instituição. Já na escola do Cariri cearense, os docentes já recebiam um planejamento pedagógico pronto da Secretaria de Educação no que se referia à utilização de vídeos, filmes e da televisão. Os professores recebiam formações

docentes constantes e essas formações incluíam recomendações diretas sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação, sob a roupagem de “sugestões” (que deveriam ser seguidas).

O trecho a seguir foi extraído de uma entrevista individual feita com as professoras “regência 1” do 1º ano do Fundamental I (professora Luci) e “regência 1” do 2º ano do Fundamental I (professora Sinhá) na escola de Brejo Santo-CE, na data de 11 de agosto de 2015. Na ocasião, as professoras nos explicaram como era feita a escolha dos vídeos que elas usam em suas aulas e quais eram os critérios para se utilizar a TV em sala de aula:

Pesquisador: Esses vídeos que estão ligados às aulas de vocês, são vocês mesmos que escolhem ou é a gestão que ajuda a escolher? Os alunos também fazem pedidos? Quem é que escolhe?

Professora Luci: A gente. Hoje mesmo nós tava combinando eu e Sinhá, e a gente tava trabalhando com lendas. Como envolvem personagens folclóricos como Saci e a Cuca, aí a gente tava combinando nós duas de trazer um DVD que contenha... o sítio do pica-pau amarelo...

Professora Sinhá: Um episódio né...

Professora Luci: Que trabalhe esses personagens. Então, no caso a gente tava combinando nós duas. E esse outro (vídeo) da Secretaria de Educação, é que a gente participa de formações, eles entregam a planilha com os conteúdos e dentro do conteúdo que a gente... muito bom também, vem um DVD (fala com ansiedade e animação, demonstrando satisfação).

Professora Sinhá: Vêm sugestões dos membros (da Secretaria Municipal de Educação). Vêm sugestões de filmes... vêm também essas sugestões dos outros.

Pesquisador: No material da Secretaria que vocês recebem?

Ambas as professoras: É.

Professora Luci: No próprio livro vêm sugestões de filmes, é bem didático. E a gente ganha também um CD também. (Professora Luci, “regente 1” do 1º Ano do Fundamental I; professora Sinhá, “regente 1” do 2º ano do Fundamental I. Escola de Brejo Santo-CE. Entrevista individual, 11/8/2015).

Segundo as professoras Luci e Sinhá, todo e qualquer uso da televisão nas aulas da escola de Brejo Santo era supervisionado pela Secretaria de Educação, esta dava “sugestões de filmes” e conteúdos para serem trabalhados em sala de aula pelos professores, disponibilizando inclusive CDs e DVDs para que os docentes pudessem enriquecer seus planejamentos pedagógicos. As docentes mostraram muita satisfação com as formações continuadas que recebiam da Secretaria de Educação da cidade, classificadas pela professora Luci como um momento “muito bom também” e onde “vem um DVD”. Certamente, é preciso reconhecer a iniciativa da prefeitura de Brejo Santo e, mais especificamente, de sua Secretaria de Educação em oferecer formações docentes aos professores do município que tenham abordado também a utilização das tecnologias da informação e da comunicação. De certa forma, esses momentos pareciam exercer fascínio sobre as duas professoras entrevistadas,

causando ainda um sentimento de valorização por parte das docentes. Porém, um fato nos chamou a atenção nas declarações da professora Luci: o fato da própria Secretaria de Educação entregar um planejamento sobre o uso de vídeos já pronto para as professoras. Nas palavras da professora Luci, “eles entregam a planilha com os conteúdos, e dentro do conteúdo que a gente [...] muito bom também, vem um DVD”. Entendemos que as professoras de Brejo Santo já recebiam materiais (DVDs com vídeos, filmes, músicas etc.) prontos da Secretaria de Educação e devidamente encaixados nos conteúdos didáticos que fossem trabalhados em sala de aula.

À primeira vista, essa parece ser uma grande iniciativa da Secretaria de Educação – e realmente é! – e um grande ganho para as professoras não só da escola que participou de nossa pesquisa, mas de todas as demais escolas do município. Mas, gostaríamos ainda de refletir sobre algo que consideramos muito importante nessa informação: onde fica a autonomia do professor ao receber o planejamento pedagógico pronto da Secretaria de Educação de sua cidade, ao menos no que se refere à utilização de vídeos e filmes? Em que o professor fará a diferença na escola ao utilizar vídeos e filmes que não foram sequer escolhidos por ele? As professoras Luci e Sinhá afirmaram que se reuniram para escolher um DVD da minissérie “Sítio do Pica-pau Amarelo” e usar alguns episódios dessa série como ilustração para o tema “folclore” (que estava sendo trabalhado em sala de aula); mas logo em seguida, afirmaram também que iriam utilizar “esse e outro vídeo da Secretaria de Educação”. Mas, por que não utilizar somente o vídeo que elas mesmas escolhessem sobre a minissérie que elas mesmas consideraram apropriada para abordar o conteúdo que queriam (folclore)?

De acordo com Luckesi (2011, p. 132), o planejamento educacional e as formações pedagógicas são momentos que exigem reflexão, questionamento e alterações sob o risco de “[...] se assumir a vida e a prática educativa em específico, como uma coisa estática, definitiva, como se bastasse tão somente operacionalizá-la, sem necessidade de redimensioná-la”. Aparentemente, alterações no planejamento didático recebido da Secretaria de Educação pareciam ser algo fora de cogitação por parte das professoras Luci e Sinhá; isso nos leva a crer que ou o planejamento recebido da Secretaria era muito efetivo e completo, aos olhos das professoras da escola de Brejo Santo, ou as docentes, simplesmente, não poderiam modificar em nada o plano didático que era recebido nas formações continuadas. A resposta a essa dúvida veio mais tarde, na entrevista individual realizada com a professora “Regência 1” do 5º Ano do Fundamental (professora Célia). A entrevista foi realizada no dia 13 de Agosto de 2015, e na ocasião, a docente nos informou como era feito o uso dos vídeos e filmes recebidos da Secretaria de Educação, e porque os professores da escola de Brejo Santo

não utilizavam vídeos além daqueles “sugeridos” nas formações continuadas:

Pesquisador: Você costuma usar a TV com frequência nas aulas?

Professora Célia: Frequentemente não. Assim: quando há, digamos assim, um projeto na escola, que se trabalha meio ambiente, aí você usa um filme que trabalhe aquela questão, aí faz umas atividades sobre o filme relacionadas ao filme. Ou então quando é semana da criança, a gente traz aquele filme infantil, passa pra eles (alunos)... assim, nesses períodos. Mas, periodicamente não. Até porque a gente trabalha encima da planilha da Secretaria de Educação, e a **planilha ela já vem tudo determinado, cada momento da rotina né?** É uma rotina. E aí pra você tirar aquela planilha e encaixar um filme, **você tem que correr um pouco...quebrar aquela rotina pra encaixar.**

Pesquisador: Então, vocês já recebem o planejamento pronto da Secretaria?

Professora Célia: Isso. Uma planilha de trabalho pra desenvolver as atividades. Só que... já é...pra ter o que se deseja de verdade. Pra gente incluir a TV aí, a gente tem que sair daquela rotina ali (do planejamento). Não que não seja possível, mas não há uma flexibilidade. Como eu te falei, geralmente a gente tem que aplicar a questão dos projetos. (Professora Célia, “regente 1” do 5º Ano do Fundamental I. Escola de Brejo Santo. Entrevista individual, 13/8/2015, grifo nosso).

A entrevista da professora Célia esclareceu muitos aspectos que ficaram obscuros nas palavras das professoras Luci e Sinhá e também nos abriu espaço para fazermos mais aprofundamentos a respeito do uso que era feito da TV por parte das docentes do interior. Primeiramente, a professora Célia fez questão de ressaltar que usava a mídia televisiva em suas aulas, mas “frequentemente não”. Em seguida, a docente confirmou que esse uso era realmente ilustrativo, pois era feito “quando há, digamos assim, um projeto na escola”. Novamente, vemos que a mídia televisiva se encaixou também como ferramenta instrumental de ilustração de temáticas trabalhadas em projetos ou conteúdos abordados nos livros didáticos. Finalmente, a professora Célia afirmou que os vídeos que eram utilizados em suas aulas eram, unicamente, aqueles sugeridos pela Secretaria de Educação do município e que ela não usava outros vídeos porque trabalhava exclusivamente “encima da planilha da Secretaria de Educação” e nessa planilha “já vem tudo determinado, cada momento da rotina”. Assim, segundo a docente, se um docente quiser utilizar um vídeo em suas aulas por conta própria, que não esteja incluído no planejamento recebido da Secretaria de Educação, ele tem que “quebrar a rotina” recebida da gestão educacional municipal; certamente, poucos são os docentes em Brejo Santo que nos pareceram querer “quebrar essa rotina”, e particularmente na escola que participou de nossa pesquisa, o uso da televisão teve ares puramente ilustrativos, tão ilustrativos quanto na escola da capital cearense.

Mais uma vez nos perguntamos: o planejamento didático recebido pelos docentes de Brejo Santo-CE realmente lhes deixava alguma margem para imprimirem sua própria identidade? Acreditamos que nenhum espaço, e as palavras da professora Célia só

confirmaram nossa crença: segundo ela, a planilha didática recebida pelos professores de Brejo Santo não possibilitava a utilização da maneira que os professores desejarem, justamente porque “não há flexibilidade” nessa planilha. Sendo assim, a restrição do uso, o não uso ou mesmo o uso instrumental da mídia televisiva na escola do Cariri cearense não foi, simplesmente, uma decisão tomada pelas docentes daquela instituição, foi uma decisão estabelecida pela instância superior de educação daquele município. Todavia, a Secretaria de Educação de Brejo Santo também não é responsável por essa delimitação didática; conforme dissemos anteriormente neste Capítulo, não há “culpados” ou “inocentes” entre os participantes de nossa pesquisa. Há sim sujeitos que aparentemente se contradiziam em seus discursos e se colocavam em choque de ações e palavras, em virtude de circunstâncias que lhes eram apresentadas e que escapavam a seu controle. Num contexto onde as professoras da escola do interior recebiam seu plano didático completamente pronto (com direito, até mesmo, à delimitação de como e quando a mídia televisiva poderia ser utilizada), as formações docentes oferecidas pela Secretaria de Educação da cidade nos pareceram interessantes, mas pouco dialógicas; pareceram sim discursos monológicos, individuais, pois se caracterizavam como “[...] um discurso dirigido (a algum outro e não a si mesmo), mas que escapa ao princípio de alternância dos turnos de fala” (MAINGUENEAU, 2014, p. 341). Nesse caso, eram os próprios professores da escola de Brejo Santo que não falavam; e aparentemente, não falavam porque não queriam e porque se identificavam com essas formações recebidas.

4.2 TV como produtora de conhecimento? A concepção dos Professores a respeito da programação da TV aberta

A segunda categoria analítica empírica de nosso trabalho é a interpretação que os professores deram à mídia televisiva. Assim como a utilização instrumental da TV foi um ponto comum nas duas escolas, o discurso dos participantes da pesquisa a respeito dos programas televisivos da atualidade também parece ser um ponto comum. Nesse caso, o posicionamento tomado por professores e gestores a respeito dos programas de TV foi quase sempre crítico, pautado em concepções pedagógicas sobre o que é ou não “educativo”, ou sobre os valores morais e religiosos com os quais os participantes se identificavam. A interpretação dos participantes também se manifestou através de discursos idealizados a respeito do que seria ou não recomendável assistir na televisão, ou sobre que tipos de programa seriam ou não apropriados para receber a audiência de um educador.

Martin-Barbero (2014) recusa firmemente as críticas que são feitas à programação televisiva sem uma contextualização da produção desses programas. O autor nos deixa um questionamento perspicaz sobre como os críticos – representados em suas palavras por acadêmicos, escritores e intelectuais – pensam a TV:

O que fazer com a televisão? E qual tipo de política de televisão propõe o escritor? Uma só: desliga-la. O que significa que as lutas contra a avassaladora lógica mercantil que devora esse meio – acelerando a concentração e o monopólio –, a defesa de uma televisão pública que esteja nas mãos não do governo, mas sim das organizações da sociedade civil, a luta das regiões para construir as imagens da sua diversidade cultural acabariam por completo irrelevantes e ineficazes. (p. 49-50)

Para Martin-Barbero, desligar a TV ou condená-la pela baixa qualidade de alguns de seus programas não é a solução da questão; a solução passa justamente pelo questionamento, pela crítica, pela análise embasada no contato, assistindo esses programas. Porém, foi essa a “solução” que percebemos nas declarações, entrevistas e nos encontros dos grupos focais que realizamos nas escolas de Fortaleza e Brejo Santo. Para os professores consultados, a televisão é perigosa e nada educativa, e alguns de seus programas são maléficos e nocivos, – o que realmente pode ser constatado – por isso, para os docentes consultados em nosso estudo, a solução contra a nocividade da grade televisiva contemporânea é simplesmente ignorá-la, não questioná-la e não assisti-la, especialmente se o telespectador for um professor que tem uma “imagem intelectual a ser zelada” – de acordo com os posicionamentos tomados pelos docentes, e que será apresentado ao longo dos próximos capítulos.

Todavia, nem sempre a interpretação dos docentes sobre a mídia televisiva seguiu uma linha de argumentação crítica: para eles, alguns canais de TV ainda podem ser considerados educativos, especialmente os canais governamentais, sejam eles pedagógicos ou não (TV Escola, TV Cultura), que exibem conteúdos alternativos (documentários, filmes) e materiais direcionados à carreira docente (sugestões de atividades).

Analisar a TV como fenômeno comunicativo e de entretenimento é aceitar também o fato de que ela produz conhecimento e cultura, independentemente desse conhecimento envolver aspectos “positivos” ou “negativos” da mídia televisiva. Duarte (2008) enfatiza que as discussões sobre a relação entre Educação e Comunicação foram iniciadas no meio educacional brasileiro nos anos 70, sob um viés de abordagem essencialmente criticista; porém, para a autora, atualmente existe uma tendência de reflexão mais otimista ou no mínimo mais aberta à uma tendência analítica que considere as

tecnologias como fenômenos socioculturais da pós-modernidade.

Conforme veremos ao longo deste tópico, o discurso dos participantes da pesquisa a respeito da mídia televisiva se dividiu basicamente em dois aspectos: primeiro, no que diz respeito à mídia televisiva, os professores demonstraram recusa aos programas de TV da atualidade, especialmente aos programas veiculados nos canais televisivos abertos e analisaram esses programas como prejudiciais aos telespectadores por transmitirem valores indesejáveis à sociedade, valores esses que contrariavam a moralidade com que os próprios docentes se identificavam; e segundo, ao mesmo tempo em que analisaram a mídia televisiva sob uma ótica de rejeição, os participantes deste estudo demonstraram também uma idealização em torno do que consideravam “educativo” em programas de TV, afirmando preferirem assistir canais da TV por assinatura ou canais de TV pedagógicos (como a TV Escola).

Duarte (2008) defende a ideia de que analisar os programas de TV da atualidade é estar ciente de que a relação entre o emissor (mídia televisiva) e o receptor (telespectador) não é unilateral, já que,

O receptor não é tido como alguém que apenas absorve passivamente o conteúdo que é veiculado nas mídias, mas, ao contrário, como alguém que participa ativamente da produção de sentido, dentro de uma lógica cultural e que lida com as possibilidades que essa cultura lhe abre (ou limita) para construir significados (DUARTE, 2008, p. 19).

De certa maneira, as observações de Duarte a respeito da relação entre emissor e receptor pode ser bem contextualizada no comportamento da professora Bete, na escola de Fortaleza-CE. O trecho a seguir foi extraído de uma entrevista feita com a docente na data de 18 de dezembro de 2014. Na ocasião, Bete afirmou possuir TV por assinatura em sua residência, e perguntamos a ela o que pensava da programação dos canais abertos de TV:

Pesquisador: E da TV aberta, você assiste alguma coisa?

Professora Bete: Não. Assim... novelas, essas novelas graças a Deus que eu já me desprendi há muito tempo...

Pesquisador: Por quê?

Professora Bete: Porque só passa coisa que não é... boa.

Pesquisador: Novela?

Professora Bete: É.

Pesquisador: Como o quê, por exemplo?

Professora Bete: Traição... incentivando a homossexualidade... tudo bem que a gente deve respeitar, mas eu não concordo com o incentivo que tá dando...um negócio é você sentar aqui e ver e tudo...outra coisa é propagar aquilo numa rede nacional. Eu não concordo. Aí... o que mais...tanta coisa...(faz cara de mau-humor e de desaprovação). É errado mesmo! Esse jornalismo desses “Barra Pesada”, desses “190”, essas coisas, eu não gosto não... (Professora Bete, regente do 1º Ano do

Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. Entrevista individual, 18/12/2014).

Para a professora Bete, os canais da TV aberta são prejudiciais porque exibem conteúdos impróprios aos telespectadores. Pelo termo “impróprio”, podemos entender que a professora estava se referindo aos valores morais propagados nesses programas. A docente, inclusive, citou o exemplo das telenovelas e fez questão de frisar que “já havia se desprendido há muito tempo” do ato de assisti-las. Para Bete, uma telenovela da atualidade é um programa prejudicial porque “passa coisa que não é boa”, como por exemplo: “traição [...] e incentivando a homossexualidade”. Percebe-se claramente nesse ponto, que a docente incomodava-se diretamente com a questão da sexualidade abordada nesses programas e com a abordagem que era dada a essa temática. A professora Bete pareceu condenar o homossexualismo, e condenou a abordagem dele nas telenovelas, já que em suas palavras, “um negócio é você sentar aqui e ver tudo [...] outra coisa é você propagar aquilo em rede nacional”. A professora foi taxativa em sua análise sobre a abordagem do homossexualismo nas telenovelas: fez questão de dizer que não concorda, e que “é errado mesmo”. Bete completou sua declaração afirmando também não gostar dos programas policiais exibidos nos canais da TV aberta, especialmente do jornalismo “desses Barra Pesada”.

As declarações da professora Bete nos dão o tom de sua preocupação com a moralidade presente nos programas de TV. Para ela, a mídia televisiva contemporânea parecia estar fadada a corromper valores morais, valores com os quais ela se identificava (como a heterossexualidade, por exemplo). Nesse caso, os programas televisivos pareciam, para a professora Bete, romper a barreira do eticamente aceitável, e a questão da abordagem do homossexualismo é um exemplo da falta de ética da mídia televisiva contemporânea. É necessário ressaltar que a docente era católica (segundo ela mesma declarou durante nossa estada em sua escola), e isso também pode ser tomado como uma das razões que possivelmente a fizeram criticar a questão da abordagem da homossexualidade nas telenovelas. O mesmo caso pôde ser detectado também numa entrevista feita com a diretora da escola de Fortaleza (já analisada por nós), que condenou a abordagem do lesbianismo em uma telenovela que estava sendo exibida à época da realização da pesquisa. A diretora era evangélica, e isso aparentemente a fazia se incomodar com a abordagem do homossexualismo em programas dos canais abertos de TV, assim como a professora Bete. No caso da docente, o homossexualismo não deve ser culpabilizado, mas também não deveria, nem poderia ser abordado de forma aberta nos canais gratuitos de TV. A docente, talvez, acreditasse firmemente que a abordagem dessas questões em termos midiáticos poderia, de alguma

forma, causar algum tipo de influência no comportamento dos telespectadores, já que “um negócio é você sentar aqui e ver tudo [...] outra coisa é propagar aquilo numa rede nacional”.

Por ser uma produtora de conhecimento e de cultura, a mídia televisiva influencia o comportamento dos telespectadores, oferecendo “[...] um padrão estético-narrativo de produtos ficcionais e de um formato mais ou menos homogêneo de difusão de informações, além de significativa influência na vida social” (DUARTE, 2008, p. 31). Se partirmos desse raciocínio apresentado pela autora a respeito da capacidade de influência que os programas de TV podem ter sobre seus telespectadores, poderemos compreender os receios da professora Bete como coerentes. Todavia, não devemos nos esquecer de que a mídia televisiva, especialmente os canais de TV aberta, segue interesses comerciais e está sempre à procura de mais audiência para assim custear suas produções Bucci (2004). Por isso, a abordagem de temáticas que agradem os mais variados públicos e segmentos é uma estratégia corriqueira da mídia televisiva para assim conseguir atender aos desejos dos mais variados nichos presentes em seu público telespectador. Nesse sentido, o público homossexual também parece estar sendo, cada vez mais, contemplado em programas como as telenovelas, que parecem abordar de forma estereotipada as situações que a homossexualidade acarreta no cotidiano dos telespectadores, confirmando assim que “o conteúdo da TV é também uma forma de cultura, desfrutada pelos telespectadores-fruidores” (NAPOLITANO, 2007, p. 17).

Os receios e críticas presentes nas declarações da professora Bete sobre os programas de TV, não apenas explicitam seus valores morais como também reforçam a compreensão do papel que a própria mídia televisiva exerce sobre a construção desses valores. Neste sentido, a mídia televisiva atinge seus objetivos de atrair telespectadores e, conseqüentemente, obter retorno financeiro. Por isso, as críticas da professora Bete de certa forma também confirmam que seus posicionamentos já são fruto da influência da própria mídia televisiva sobre seu próprio discurso, a partir do instante em que a docente demonstrou incômodo pela desconstrução de valores morais caros a ela, proposta nos programas de TV (a heterossexualidade, a paz e a família). Isso faz da professora Bete parte dos resultados propostos nos objetivos dos próprios canais de TV aberta: obter audiência (retorno financeiro) e chamar a atenção dos telespectadores, seja atraindo elogios, seja atraindo críticas, uma vez que,

[...] nos usos sociais da TV, interferem fatores importantes, muitas vezes ambíguos, que são fundamentais em qualquer experiência cultural e simbólica: razão e emoção; alienação e participação; sonho e realidade; lazer e trabalho; tédio e fascinação. Estes binômios são fundamentais para entender como se realiza a mídia televisiva e como as pessoas reagem *a* ela e *com* ela. (NAPOLITANO, 2007, p. 17).

Imaginar os programas dos canais abertos de TV como objetos passíveis de serem utilizados em sala de aula, por si só não pareceu ser uma ideia rejeitada pelos professores entrevistados nesta pesquisa; todavia, essa utilização também deveria ser feita a partir de uma abordagem que fosse pautada na moralidade considerada ideal por cada docente. Ao longo da mesma conversa com a professora Bete, ela nos revelou como um programa da TV aberta poderia ser trabalhado de maneira educativa dentro da escola de Fortaleza (com todo o peso que o termo “educativo” pareceu carregar para os professores consultados neste estudo):

Pesquisador: Você acha que a televisão pode ser usada de alguma maneira? Esses programas de TV, minisséries ou novelas?

Professora Bete: Podem sim! Podem, dependendo dos trechos. Mesmo em cima **do que a gente acha que não é bom**, a gente pode orientar em cima daquilo... (usa um tom de voz defensivo, como se quisesse se justificar). Por exemplo, a “Malhação”, eu me lembro de um episódio da “Malhação” onde uma menininha ia ter a primeira relação sexual dela com o namorado. Quer dizer, aquilo pode ser aproveitado? Pode. A gente pode assistir, depois pode fazer um debate desse personagem pro aluno, e dependendo da faixa etária a gente pode perguntar: *“Gente vocês acham que era a hora? Deveria acontecer como aconteceu? E se fosse acontecer, eles poderiam usar alguma coisa que pudesse proteger? O que é que pode acontecer numa relação daquela?”* Pode pegar doença, pode engravidar, quer dizer, tem uma série de fatores que podem ser trabalhados. (Professora Bete, regente do 1º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. Entrevista individual, 18/12/2014, grifo nosso).

Antes de tudo, os professores consultados nas duas escolas desta pesquisa mostraram ter uma ideia específica do que entendem pelo termo “educativo”: para eles, algo só pode ser educativo quando está relacionado a valores morais, éticos; e a análise da “qualidade” desses valores foi feita sempre a partir dos pressupostos morais, familiares e religiosos dos próprios docentes. Assim, se qualquer valor moral ou convicção pessoal defendido pelos docentes fosse contrariado em algum programa de TV, aquele programa já não seria mais considerado “educativo”. Saviani (2011) descreve os professores brasileiros da Educação Básica, como docentes pertencentes a famílias costumeiramente tradicionais, adeptas do Cristianismo (religião comumente adotada também pelos participantes de nossa pesquisa). Isso de certa forma poderia explicar a preocupação dos participantes de nosso estudo com a ética da mídia televisiva e com os valores que ela poderia propagar ou desvirtuar. Diante desse tipo de raciocínio, o comportamento dos participantes de nossa pesquisa parece ter se encaixado perfeitamente no perfil traçado por Saviani quando afirma que,

A maioria dos professores brasileiros é composta de sujeitos de classe média, de família cristã conservadora, com uma visão elitista, e apesar de elaborarem um discurso crítico e democrático [...] na prática, parte destes professores age de forma tradicional e excludente. (SAVIANI, 2011, p. 33)

Percebemos nas palavras da professora Bete a respeito da telenovela “malhação” um fenômeno interessante: do ponto de vista pedagógico, a professora admitiu perfeitamente a possibilidade de utilizar um capítulo da telenovela em suas aulas, já que é possível trabalhar com algo em sala de aula “mesmo encima do que a gente acha que não é bom”. Nesse caso, a professora Bete parecia estar colocando suas preferências pessoais de lado em detrimento da abordagem de algo que ela considerava mais importante do que sua própria análise sobre a “Malhação”: a abordagem de valores sociais e morais. A professora Bete até descreveu como faria uso da telenovela “Malhação” e que atividades faria em sua aula através da exibição de capítulos do programa: primeiramente, iria fazer a exibição do episódio, depois “um debate desse personagem pro aluno” e por último, perguntas do tipo: “você acham que era a hora?”, “Deveria acontecer como aconteceu?”, “E se fosse acontecer, eles poderiam usar alguma coisa que pudesse proteger?”, “O que é que pode acontecer numa relação daquela?”.

Mais uma vez, vemos aqui a delimitação moral como base de análise da docente a respeito da mídia televisiva. E novamente, temos a questão da sexualidade como foco de discussão a respeito dos programas de TV dos canais abertos. Se antes, a questão da homossexualidade foi citada diretamente pela professora Bete como um direito inerente a cada cidadão, mas que não deveria ser confundido com a divulgação e a “incitação” que as telenovelas estão fazendo sobre o mesmo, dessa vez a sexualidade se concentrou na questão das relações sexuais entre adolescentes propagadas na telenovela “Malhação”. Os valores morais estão implícitos nas perguntas que a docente afirmou que faria caso trabalhasse algum episódio da “Malhação” na escola, mesmo que aparentemente sua abordagem dos conteúdos fosse neutra ou impessoal. Assim, os valores pessoais, religiosos, morais e sociais estiveram presentes nas palavras da professora Bete de forma sutil, não explícita, fato que nos confirmou a efetividade de uma das principais leis do discurso, a lei de lítotes, “que leva a interpretar todo enunciado como dizendo mais do que sua significação literal” (MAINGUENEAU, 2014, p. 296).

O receio a esse tipo de “incitação” (incitação à violência e à homossexualidade) era um dos fatores que parecia servir como justificativa para a rejeição ou diminuição da utilização da mídia televisiva por parte das escolas que participaram de nosso estudo. De certa forma, parecia ser mais seguro para os docentes usar a televisão apenas em momentos especiais ou delimitados pela gestão das escolas, e mesmo durante essas utilizações deveriam ser trabalhados programas que fossem respaldados pelos próprios gestores. O fato de termos observado uma pouca utilização da mídia televisiva nas escolas de Fortaleza e de Brejo Santo ou mesmo de não termos visto nenhuma citação direta ao uso de tecnologias da informação e

da comunicação em documentos das próprias escolas (PPP), por si só, já nos revelou um posicionamento implícito de controle, domínio e recusa por parte das escolas. Nesse caso, se a mídia televisiva não parecia ser digna de maiores preocupações no que tange à sua utilização nas escolas, não era merecedora justamente porque incitava o que não devia; porém, nem os gestores nem os professores das duas escolas usaram essas palavras de forma direta, clara. Trata-se do que (MAINGUENEAU, 2014, p. 270) classifica de “processo de implicitação”, pois,

A maior parte dos enunciados tem, assim, além de seu conteúdo explícito, um ou vários conteúdos implícitos, que vem a se enxertar no precedente, e podem mesmo substituí-lo em seu favor [...] isto é, quando, no contexto, o conteúdo implícito sobrepuja o explícito.

De acordo com (MAINGUENEAU, 2014, p. 170), todo discurso é uma forma de ação, porque está sujeito à visão de mundo de seu locutor e à tentativa de influenciar o outro através do próprio discurso, já que “toda enunciação constitui um ato visando modificar uma situação”. Entendemos o discurso da professora Bete como uma tentativa de modificar algo que ela considera inadequado – no caso, a quebra de valores morais e divulgação de posturas e ideias consideradas inadequadas. O discurso da docente a respeito da telenovela “Malhação”, a citação a um episódio onde uma personagem adolescente aparece grávida, e a sugestão de uma possível orientação aos alunos de como agir sexualmente de forma correta através da exibição da própria telenovela, foram ações concretas sugeridas por ela, formuladas a partir das convicções morais e pessoais da própria docente, uma forma dela de exteriorizar o que pensava a respeito de um dos programas contemporâneos de TV. Esse tom de rejeição ou de análise criticista da mídia televisiva, demonstrado tanto pelos professores quanto pelos gestores que participaram de nossa pesquisa, enquadra-se no próprio discurso da educação enquanto campo de conhecimentos. Segundo (GUIMARÃES, 2001, p. 108), os professores,

[...] consideram que a produção televisiva é vazia, sem conteúdo, repleta de mecanismos ideológicos para, em última instância, reproduzir a lógica capitalista. Dessa forma, [...] concluem que a televisão não tem nenhuma contribuição a dar à educação.

O discurso de rejeição à mídia televisiva se manifestou também entre os professores da escola do Cariri cearense. Lá, esse discurso se manifestou de forma incisiva, trilhando também a questão da moral, da ética e dos costumes sociais e adquirindo um tom um pouco mais religioso. O trecho a seguir foi extraído de uma entrevista feita com a professora “regente 1” do 5º ano (professora Célia), na data de 13 de agosto de 2015. Na

ocasião, foi perguntado à professora o que ela gostava de assistir na TV aberta e o que pensava dos programas que eram costumeiramente exibidos:

Professora Célia: As outras (novelas) estão descartadas, eu não assisto nenhuma.

Pesquisador: Por quê?

Professora Célia: Eu não acho educativo não... eu não achei graça naquela novela... Eu vejo dessa forma: as novelas, ao passo que tentam trabalhar questões sociais polêmicas, como o homossexualismo né, as drogas, essas coisas, elas trazem junto com isso que é o lado positivo, elas trazem também uma **inversão de valores**, na minha concepção. Valores que a gente foi criada pra prezar, **até por uma questão religiosa**, como valores morais né? **Religiosos, de ética, de honestidade**, a gente vê que isso está sendo muito desvirtuado pelas novelas. Eles tentam mostrar o normal... mas só desvirtua mesmo. Dependendo da recepção que você tem pra saber ler ali o contexto... a mensagem que a novela passa. Porque aquela novela ali só passa mensagem de... (fica pensativa). É um ensinamento? É. Mas para as nossas famílias que nós temos, **isso aí é um ensinamento errado**. (Professora Célia, “regente 1” do 5º ano do Fundamental I. Escola de Brejo Santo-CE. Entrevista individual, 19/8/2015, grifo nosso).

Mais uma vez, percebemos no discurso docente o apreço pelos valores morais, advindos da própria formação familiar de cada professor. Da mesma forma que o discurso da professora Bete na escola de Fortaleza, o discurso da professora Célia enfatizou o fato de que as telenovelas estão desvirtuando a ética e a moral da sociedade e promovendo uma “inversão de valores”. A docente fez questão de ressaltar que seu posicionamento foi tomado “até por uma questão religiosa” e movido pelos valores que ela considera valiosos para a sociedade, valores esses “religiosos, de ética, de honestidade”. Por conta disso, programas como as telenovelas perderam completamente seu caráter “educativo”, uma vez que passaram a se chocar com esses valores, tão caros à docente. A professora Célia foi clara; para ela, além das novelas estarem invertendo valores morais, estão também contrariando valores religiosos que ela “foi criada para prezar”. Nesse caso, percebemos nitidamente dois discursos se misturarem numa só fala. O discurso religioso atuando sobre o discurso pedagógico, que Maingueneau (2008) classifica como um “interdiscurso”, uma vez que durante o processo de análise de um discurso “[...] a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 20). Esse campo de trocas e influências permite que o discurso da professora Célia a deixe livre para classificar os programas de TV como “educativos” ou “não educativos”, partindo das instâncias morais e religiosas com as quais ela está perfeitamente acostumada.

Chama-nos também a atenção na fala da professora Célia, o fato de que ao classificar as novelas e outros programas da TV aberta como “educativos” ou “não educativos”, ela parece seguir critérios de classificação que levem em conta alguma espécie

de “grau de cultura” dos programas analisados, como se estivesse preocupada com a imagem que um professor de educação básica deve demonstrar ao assistir algo: alguém culto, inteligente, “[...] em que o ofício de ensinar é mais do que uma atribuição do cargo, chegando a ser visto como uma missão, quase no sentido messiânico do termo” (SILVA, 2012, p. 53). Assistir televisão, para um professor de educação básica, torna-se então uma ação a ser tomada com cautela, segurança e seletividade sobre o que se assiste, sob risco da própria imagem docente ser prejudicada e do ato de assistir TV ser considerado imoral ou vergonhoso. Esse discurso de autocensura frente ao que é valorizado ou não em relação ao modelo docente, é balizador para o que as professoras podem manifestar em termos de opiniões sobre os programas televisivos e sua consequente adequação para elas. Neste sentido, assumem um discurso ideológico em torno do compromisso moral do magistério, um modelo docente classificado por Silva (2012, p. 53) como:

[...] amplamente difundido em nossa sociedade, principalmente pela divulgação que nos é disseminada por meio dos meios de comunicação, que recorrem ao processo de estereotipia para reforçar determinados traços associados à imagem do bom docente.

Para Citelli (2012), a cobrança social em torno da imagem que o professor deve ter, de como deve agir e do que deve consumir (midiaticamente falando) é uma cobrança agressiva, violenta. Por conta disso:

O discurso midiático elabora um ponto de vista padronizador da imagem do docente, que ao mesmo tempo sintetiza temas e figuras e os coloca em circulação social através dos diferentes veículos. Do procedimento evidenciado resultam representações acerca dos professores, sendo elas traduzidas em papéis sociais, configuradores físicos e afetivos, **lugares de classe, campos de expectativas**, etc. e, não raro, de tais categorias decorrem estigmas – termo designador de pessoas socialmente indesejadas, **marcadas por algum desvio condenável** – que revelam os mecanismos de violência simbólica (CITELLI, 2012, p. 11, grifo nosso).

Exercer o magistério da educação básica parece ser uma atividade profissional cercada de estereótipos e imagens sociais idealizadas. Esse tipo de idealização em torno da imagem profissional do professor ou de como o professor deveria se portar perante a sociedade torna o exercício da carreira docente extremamente cansativo e dificultoso, pois “[...] contrasta com a realidade de muitos professores brasileiros que enfrentam várias dificuldades no cotidiano para o exercício de sua prática” (SILVA, 2012, p. 53). Pior que isso, a idealização que é feita em torno da imagem social do professor nos pareceu ser transferida pelos próprios professores participantes desta pesquisa para os canais de TV considerados

passíveis de serem assistidos, numa espécie de transferência de idealizações.

Outro dado curioso que percebemos nos discursos dos participantes de nosso estudo é que a maioria das críticas que fizeram à mídia televisiva foi destinada às telenovelas. De longe, as novelas foram os programas mais citados por docentes e gestores e pareceram ter sido escolhidas como uma espécie de “bode expiatório” para o arsenal de argumentos críticos e restritivos lançados pelos participantes aos programas da TV aberta. É preciso destacar que as telenovelas são marcas culturais brasileiras, reconhecidas inclusive no exterior por sua produção e pelo sucesso que já fizeram (e ainda fazem) entre públicos de outros países. Para (BORELLI, 2000, p. 128), as telenovelas são gêneros ficcionais que como quaisquer outros programas fictícios “[...] se apresentam como dimensões universais, capazes de ativar, indistintamente, mecanismos coletivos de projeção e identificação”. Pensamento semelhante ao demonstrado por (MOTTER, 2011, p. 99) quando afirma que a telenovela “[...] entra na composição da cultura nacional”. Encaramos o fato das telenovelas terem sido tão citadas pelos participantes de nosso estudo e criticadas pelos conteúdos que têm propagado, justamente por um ângulo oposto. As professoras provavelmente gostam de assistir telenovelas e talvez possam estar incomodadas com a mudança de paradigma proposta pelos produtores desses programas, que de alguma maneira passaram a se preocupar mais com a recepção deles (audiência) que com o conteúdo em si dos próprios programas Borelli (2000). Por isso, entendemos que as críticas desferidas pelas professoras que participaram deste estudo às telenovelas e à inversão de valores que elas estariam promovendo, foram críticas que sinalizaram o apreço das próprias docentes às telenovelas, haja vista que estamos falando de críticas pautadas em valores pessoais, de telespectadoras em potencial desses programas, responsáveis também pela “[...] análise e crítica do produto” (MOTTER, 2011, p. 99).

A estereotipação da imagem social do professor se revelou de maneira intensa através do discurso dos professores participantes deste estudo. Além do fato dos participantes terem considerado o uso da mídia televisiva nas escolas como algo impróprio ou perigoso (especialmente programas dos canais abertos de TV), detectamos ainda outra questão importante: ao criticarem a mídia televisiva ou afirmarem que ela desvirtuava valores sociais, morais e religiosos, houve por parte dos professores uma espécie de idealização em torno dos programas da chamada TV por assinatura (programas de canais pagos) e do próprio significado do termo “educativo”. Assim, da mesma forma que os professores pareceram ser unânimes ao condenar certos programas da atualidade (especialmente as telenovelas) quando questionados sobre quais programas podiam ser considerados “educativos” ou “bons” os professores e gestores das duas escolas também foram quase unânimes: quando podem assistir

TV, a opção geralmente era por documentários, programas de variedades e principalmente por programas que abordassem questões escolares em seu cerne, o que de certa forma nos confirma o fato de que para os docentes, “[...] quando se fala de um programa educativo, instrutivo da televisão, se fala de um programa que tem um objetivo explícito de ensinar algo” (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 247). Dessa forma, para os professores que participaram de nosso estudo, o termo “educativo” se referia quase que necessariamente à abordagem de questões ligadas ao cotidiano da sala de aula.

Para os professores, os canais de TV por assinatura pareceram ser vistos como superiores aos canais da TV aberta, responsáveis pela destruição dos valores familiares e éticos. Conforme já citamos anteriormente, a preocupação com a baixa qualidade dos programas da TV aberta parece ter feito os docentes ficarem até com receio de admitir que assistiam televisão, uma vez que os meios de comunicação cobram dos professores uma espécie de compromisso social maior por desempenharem o cargo de educadores, ou seja, alguém que “ensina, orienta, indica comportamentos” (NAGAMINI, 2012, p. 103). A imagem social do docente seria então a imagem de alguém culto, dedicado e sério; por isso, para quase todos os docentes que entrevistamos, os programas de variedades e documentários pareciam ser sempre mais seguros e melhores para serem acompanhados.

Diante de um contexto de estereotipação da imagem social do docente, a escolha pelo que assistir na televisão passa a ser também uma aparente escolha profissional, mesmo que o ato de ver TV seja feito fora do ambiente de trabalho. Um docente não pode assistir qualquer coisa na TV; deve sim assistir programas que justifiquem o fato dele ter optado pelo exercício do magistério. Esse pode ter sido um dos motivos que fez com que o ato de assistir TV fosse considerado algo quase irrelevante para os professores que participaram de nossa pesquisa, já que “para o educador, é preciso saber distinguir entre o que é essencial e o que é fundamental” (GOMES, 2012, p. 26).

Os participantes de nossa pesquisa afirmaram assistir apenas programas que considerassem úteis à sua prática profissional ou mesmo programas que fossem “educativos”. O trecho abaixo foi extraído do 1º encontro do grupo focal realizado com as três professoras P.R.B (professoras de ciências, história, geografia e artes) participantes da pesquisa (professora Clau, P.R.B do 2º Ano; professora Rosi, P.R.B do 3º Ano; e professora Leia, P.R.B do 5º Ano). A conversa foi realizada na data de 17 de abril de 2015, e na ocasião, as professoras compartilharam seus hábitos frente à TV:

Pesquisador: Vocês costumam assistir muita televisão?

Professora Leia: Eu assisto mais a parte jornalística mesmo. Mas eu tenho um menino que gosta muito da TV Cultura...

Professora Clau: É mesmo, TV Cultura... (interrompe fazendo sinal de concordância com a cabeça).

Professora Leia: E tem muito programa educativo na TV Cultura, abordam vários assuntos: do português, da química, da biologia, da matemática, porque meu menino sempre chegava com umas conversa lá e dizia: “*mamãe, eu aprendi isso, aprendi aquilo*”, e eu perguntava “*onde tu aprendeu isso?*” E ele dizia “*na TV Cultura*”. Aí tem tanto programa que tem...não sei, não lembro o nome, que tem um personagem né? E ela fala sempre...as vezes vem até mostrando assim em desenhos né, onde é que fica a...fazendo perguntas pra criança pra ver se a criança responde correto...aí ela vai lá com a setazinha mostra qual é a resposta correta...então ela tem...na TV Cultura ainda tem alguma coisa que dá pra aproveitar.

Pesquisador: E você Clau?

Professora Clau: Eu gosto muito daquele canal 14 né... aquele “News”...

Pesquisador: Record News.

Professora Clau: É. Passa muito noticiário também as vezes de...assim, da área de ciência, os animais, a gente já viu. Eu gosto muito de assistir esse canal e as vezes passa...falando sobre os animais... (Professora Léia, professora P.R.B do 5º Ano do Fundamental I; Professora Clau, professora P.R.B do 2º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. 1º encontro do grupo focal, 17/4/2015).

As professoras P.R.B manifestaram um discurso favorável aos “canais pedagógicos” da televisão aberta ou aos canais que tivessem uma programação “alternativa”. Ainda assim, nos ficou claro que o contato das professoras P.R.B da escola de Fortaleza com a televisão parecia ser pouco: elas, às vezes, sequer sabiam os nomes dos canais abertos de TV, como no caso da professora Clau que se referiu ao canal “Record News” como “aquele canal 14”. Já para a professora Léia, a TV Cultura era um canal digno de atenção porque “ainda tem alguma coisa pra aproveitar”. A professora citou o fato de um de seus filhos assistir, constantemente, à TV Cultura, e desse canal possuir programas que ajudavam na aprendizagem de conceitos por parte das crianças. É importantíssimo destacarmos aqui a interpretação que as P.R.B deram para o termo “educativo”, ou seja, a transmissão de conteúdos pedagógicos. Para (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 247), há uma espécie de relatividade na análise do que pode ou não ser “aprendido” quando se assiste TV, pois “a partir do receptor, o educativo pode ser qualquer coisa, desde o programa propriamente dito educativo até outro que não tem nada a ver”. Conforme vimos no encontro do grupo focal com as P.R.B, para a professora Léia, a TV Cultura é um canal “educativo” porque “aborda vários assuntos: do português, da química, da biologia, da matemática”. Ser educativo então é estar relacionado à abordagem de conteúdos escolares, e quanto mais um canal de TV fizer isso, mais educativo ele será. Foi esse tipo de raciocínio que fez com que as docentes aparentemente idealizassem os programas pedagógicos como “educativos”, e os citassem como os únicos que ainda tinham algo que valesse a pena ser assistido, fosse por conta da

proximidade que esses programas tinham com a realidade didática dos docentes, fosse pelas críticas que eram feitas aos demais canais de TV, considerados impróprios ou inadequados. Podemos afirmar que para os participantes de nosso estudo, o termo “educativo” parecia ser sinônimo direto do termo “pedagógico”.

Durante as entrevistas individuais e os encontros dos grupos focais, as professoras pareceram estar desgastadas pela rotina profissional e pelos entraves que cercavam sua prática docente, especialmente, as professoras P.R.A da escola da capital. Isso pareceu se refletir no discurso que proferiram acerca da utilização da televisão em suas aulas: um discurso aparentemente definido, pronto, fechado, sem margem para questionamentos ou abertura para diálogo e influenciado por uma forte dose de convicção pessoal a respeito do que “devia” ou “não devia” ser trabalhado, do que era ou não “educativo”. Esse tipo de posicionamento se assemelhou ao conceito de “monologia” trabalhado por (MAINGUENEAU, 2014, p. 161) quando afirma que os discursos “monológicos” (opostos ao princípio dialógico) são aqueles “[...] discursos dogmáticos que tendem a se apresentar como verdades”.

Assistir televisão parece ter sido considerado algo perigoso pelos participantes de nossa pesquisa ou na melhor das hipóteses, algo secundário, irrelevante frente ao compromisso profissional enfrentado por docentes e gestores. A rotina de trabalho, as cobranças sociais e a baixa qualidade dos programas exibidos nos canais abertos de TV foram argumentos ou estopins para o distanciamento dos professores e gestores da mídia televisiva. Martin-Barbero (1995) afirma que o ato de assistir TV não é feito de maneira mecânica, fria e despreocupada. Para ele, a relação entre a mídia televisiva e os telespectadores não representa somente uma dualidade “ativo-passivo”, mas sim uma relação de ressignificações e reinterpretções dos conteúdos acompanhados na TV. Quando assiste algo, o telespectador tende a reinterpretar o que assistiu, modificando e adaptando tudo aquilo que achar necessário a partir de sua própria realidade. Com isso,

As formas pelas quais os vários segmentos de público captam e decodificam a mensagem de uma novela por exemplo, variam no tempo e no espaço, estabelecendo uma “**negociação de sentido**” com o pólo emissor da mensagem. (MARTIN-BARBERO, 1995, *apud* NAPOLITANO, 2007, p. 39, grifo nosso).

Pensamento semelhante possui Soares (2011, p. 19) ao afirmar que “[...] uma verdadeira revanche cultural vem ocorrendo pelas mãos dos próprios usuários e receptores dos meios”, já que “[...] o consumo tem servido principalmente para refletir e fazer pensar”. Assistir televisão não é um ato mórbido, parado, sem propósitos. As cobranças midiáticas

feitas em torno da imagem social de um professor nos pareceram terem sido internalizadas pelos participantes de nosso estudo, e seu distanciamento do ato de assistir televisão, assim como sua postura criticista em relação à mídia televisiva ou a idealização feita em torno do conceito de “educativo”, nos pareceram formas de manifestação da internalização feita sobre o que deviam ou não assistir como professores, o que podiam ou não ter contato enquanto educadores. Porém, gostaríamos de ressaltar que o discurso de que se deve estimular a criticidade em torno do que se assiste na televisão não pode ser confundido com uma interpretação estereotipada do que significa o termo “ativo”, do ponto de vista comunicacional. Para Duarte (2008, p. 34), discutir a “atividade-passividade” em relação à TV não requer necessariamente discutir quem assiste TV de forma mais “ativa”, mas sim “[...] admitir que há formas mais e menos criativas de estar diante da tevê e que isso não implica necessariamente, passividade”. A autora deixa questionamentos importantes para que façamos uma reflexão mais profunda a respeito do ato de assistir televisão:

Se chego cansada do trabalho, tiro meus sapatos, jogo-me no sofá e olho, distraidamente por alguns minutos, a tela da tevê, ou uso o controle remoto para “zappear” os canais, sem me deter em nada em especial, estou reafirmando minha passividade? [...] Nesse sentido, ver televisão seria uma atividade mais passiva do que ler manchetes de jornais colocados do lado de fora de uma banca de revistas? Se diferentes audiências têm diferentes necessidades e habilidades e integram contextos sociais e culturais distintos, o que ou quem pode determinar seu grau de atividade? (DUARTE, 2008, p. 34-35).

A interpretação dada pelos professores e gestores à mídia televisiva e o contato que demonstraram ter com essa mídia nos revelou uma preocupação com o “parecer”, não com o “ser”. É preciso “parecer um educador”, mas nem sempre o “ser educador” parecia ser levado em consideração, apesar de não termos questionado os participantes de nossa pesquisa a respeito do que eles entendiam pela expressão “ser educador”. A mídia televisiva, em especial os canais da TV aberta, aparentemente, prejudicava o ato de “parecer educador”, ameaçava essa aparência, e por isso mesmo foi rejeitada, criticada pelos participantes deste estudo. Ao mesmo tempo, essa mesma mídia propaga através de seus programas, exemplos de “professores modelo” ou de imagens idealizadas em torno da imagem do educador como redentor da sociedade Falcão (2012).

Em sala de aula, os receios demonstrados pelos professores em seus discursos se cristalizaram em suas próprias práticas docentes. O não uso da televisão nas escolas, apesar de não poder ser atrelado unicamente aos professores, fez também deles sujeitos responsáveis por esse próprio não uso. As experiências docentes com o uso (ou não uso) da TV se

transformaram em um próprio discurso em ação. Um discurso formatado a partir do discurso que a própria sociedade tem dos educadores e de como devem agir. Assim, a postura dos participantes de nossa pesquisa em relação ao ato de assistir TV se tornou uma espécie de resposta ao discurso que a própria sociedade espera dos professores: uma resposta em tom de justificativa social, uma resposta discursiva ao interlocutor (no caso, a própria sociedade), fato que pode ser melhor compreendido à luz do pensamento de Bakhtin (2009, p. 116), quando de maneira objetiva afirma que “a palavra dirige-se a um interlocutor”. Nesse caso, a “palavra” dos professores se expressou em ações.

Para Bakhtin (2009), todo discurso é orientado para outra formação discursiva, pois essa é a intenção primária do diálogo, colocar frente a frente discursos aparentemente em choque, interpretações antagônicas de um mesmo discurso ou mesmo discursos que estejam alinhados sob uma interpretação ideológica comum. No caso do discurso dos professores de nossa pesquisa sobre o ato de assistir televisão, esse discurso já parecia ter se alinhado ao próprio discurso da cobrança social que lhes era imposta um alinhamento quase automático, que englobava pelo menos duas vozes: a voz dos professores, impregnada da ideologia moralista, e a voz propagada pelos meios de comunicação que insistem em apresentar uma imagem idealizada do professor e não condizente com sua realidade, ao passo que tentam “[...] proporcionar continuidade a esta falsa sensação de que o lido no jornal ou o visto na televisão expressam necessariamente o plano do vivido, do elemento dado” (CITELLI, 2012, p. 12). Essa multiplicidade de vozes e interação dos discursos a respeito de objetos em comum (no caso desta discussão, os professores e a televisão) podem ser melhor compreendidos na forma como Bakhtin analisa os discursos, uma vez que

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que **procede de alguém**, como pelo fato de que **se dirige para alguém**. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é uma espécie de **ponte lançada entre mim e os outros**. (BAKHTIN, 2009, p. 117, grifo nosso).

Ainda resta alguma dúvida de que os professores e gestores que participaram de nosso estudo são submetidos a uma cobrança social em torno de sua carreira no campo da Educação? Acreditamos que não. E mais que isso, essa cobrança se expressou diretamente na forma como eles demonstraram ter contato com a mídia televisiva, e o uso que demonstraram fazer dela nas escolas participantes desta pesquisa. Uma cobrança social que (FALCÃO, 2012) classifica como algo comum, frente ao fato de que o valor dos professores parece ser

realmente medido por seu “grau de intelectualidade”, já que,

A construção e a elevação do capital intelectual de um professor passam [...] por aspectos que englobam sua estrutura familiar, sua renda *per capita*, a qualidade do gasto do orçamento, a escolarização dos pais, o contato com livros e periódicos, a valorização dada por seu grupo à educação, a sensação de pertencimento a esse mesmo grupo, a qualidade de suas atividades de lazer, suas viagens, entre outras questões. (p. 148)

Os professores não são os únicos a sofrerem cobranças sociais em torno de suas opções profissionais; todavia, gostaríamos de ressaltar uma última vez, que a cobrança social que é feita sobre eles tem a particularidade de se apresentar como uma cobrança com peso moral exacerbado, pelo fato do docente ser compreendido como formador de consciências e subjetividades, e desempenhar uma profissão “vocacionada”: uma profissão que se converte em uma missão quase divina, que lhe impõe um modelo de retidão, e que se estende também para sua própria vida pessoal, incluindo atos aparentemente simples e corriqueiros como assistir TV. Por isso mesmo, encaramos a preocupação dos docentes com o que assistem como algo natural e perfeitamente explicável, diante dum contexto em que seus “modos de agir” estão ligados a seus “modos de ser”. Assim sendo, podemos considerar os canais de TV que transmitem programas com conteúdos pedagógicos (tão elogiados pelos docentes de nossa pesquisa), de certa maneira também como instâncias educativas, principalmente porque o ato de assistir televisão não cobra necessariamente que se aprenda algo, ou que se possua conhecimentos prévios sobre o que se assiste. No entanto, “às vezes aprendemos muito mais sem que ninguém nos ensine e, às vezes, quando alguém quer nos ensinar, não aprendemos, não queremos aprender”. (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 247).

5. A EDUCOMUNICAÇÃO E SUA INTERPRETAÇÃO NO DISCURSO DOS PROFESSORES

“A desesperança é negação da esperança. A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança”.

(Paulo Freire)

No capítulo anterior, vimos como a televisão foi utilizada nas duas escolas que participaram de nossa pesquisa, e o que os participantes do estudo pensavam a respeito da mídia televisiva e seu uso nas escolas. Também fomos informados a respeito de como os participantes mantêm contato com a mídia televisiva, o que assistem e como interpretam os programas exibidos nos canais de TV, onde pudemos perceber uma nítida rejeição aos programas exibidos nos canais abertos de TV, além da manifestação por parte dos professores e gestores de uma idealização em torno do que poderia ou não ser considerado um programa “educativo”. Finalmente, percebemos ao longo do Capítulo 3, que o ato de assistir TV pareceu ser encarado pelos professores como algo a ser feito com cautela, em vista de uma preocupação que eles nos demonstraram a respeito de sua própria imagem social, que poderia ser prejudicada através do contato com programas que fossem considerados inadequados ou impróprios para serem acompanhados por um docente. Assim, pudemos compreender de que forma o discurso dos professores a respeito da mídia televisiva parecia ser moldado a partir de outros discursos (da sociedade, das Secretarias Municipais de Educação de cada cidade, de suas próprias formações familiares), através do que (MAINGUENEAU, 2014, p. 286) classifica de “interdiscurso”, ou seja, um “[...] espaço discursivo, um conjunto de discursos [...] que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros”.

Neste capítulo, iremos apresentar uma análise a respeito da questão da formação docente e de como as formações continuadas recebidas (ou não recebidas) pelos docentes de nossa pesquisa pareciam influenciar diretamente a relação deles com a gestão educacional de suas escolas e de seus municípios, influenciando também o discurso deles a respeito da área da Educomunicação. Tentaremos também analisar de que forma os docentes das duas escolas enxergaram a Educomunicação e como acharam que ela poderia contribuir para suas próprias práticas docentes.

Diferentemente das outras duas categorias analíticas empíricas, a questão da formação docente pareceu desencadear uma série de efeitos sobre o cotidiano dos professores participantes da pesquisa, especialmente no que se refere à relação dos professores com a gestão educacional de suas escolas. Os docentes de cada instituição visitada mostraram comportamentos essencialmente distintos em relação aos gestores de suas instituições e às Secretarias de Educação de suas cidades. As críticas ou elogios que faziam às gestões educacionais de seus municípios giravam em torno de uma aparente satisfação ou insatisfação com suas próprias formações docentes.

Segundo Alvarado-Prada (2010) é comum que as formações continuadas recebidas por professores da educação básica consistam unicamente de pequenas palestras, *workshops*, minicursos ou oficinas ministradas pelas próprias Secretarias de Educação municipais e estaduais. Essas formações basicamente desconsideram os conhecimentos prévios dos docentes e partem de uma premissa até certo ponto equivocada, de que os professores não têm conhecimentos técnicos suficientes sobre os temas que são abordados nesses momentos extracurriculares. Assim, são determinados temas que muitas vezes não correspondem aos interesses dos próprios professores, que por sua vez “[...] são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 375).

A formação docente vivenciada pelos professores da escola da capital e da escola de Brejo Santo-CE influenciou, consideravelmente, as relações que foram mantidas entre os docentes e a gestão educacional de cada município. Por sua vez, essa relação gerou impactos diretos sobre a utilização da televisão nas aulas dos docentes que entrevistamos, fosse por questões técnicas (falta de infraestrutura e de aparelhos de TV), fosse por questões pedagógicas (proibição dos gestores das escolas). Essa análise foi citada de forma muito resumida no capítulo anterior, mas não foi devidamente aprofundada porque achamos por bem reservá-la para este capítulo, uma vez que a diferença nas formações docentes recebidas pelos professores e a relação manifestada entre docentes e gestores das duas escolas interferiu diretamente na própria visão que os professores apresentaram sobre o significado da Educomunicação, que será descrita com detalhes nesse Capítulo. Além disso, veremos que as formações docentes oferecidas aos professores, e a relação que estes mantiveram com os gestores de suas escolas durante a realização de nossa pesquisa, mostraram diferenças consideráveis: enquanto na escola de Fortaleza essa relação foi explicitada por um discurso que indicava conflitos e tensões, na escola de Brejo Santo essa relação se expressou na forma de um

apoio mútuo e alinhamento de discursos, mostrando que o conceito de interdiscurso abrange também questões situacionais (contexto de manifestação dos discursos), já que o tipo de manifestação de um discurso é fruto também do local em que é gerado, e das relações que são mantidas entre os locutores (MAINGUENEAU, 2014). Essas diferenças observadas nas duas escolas nos demonstrou de forma definitiva que a decisão de realizar o estudo em duas instituições diferentes enriqueceu consideravelmente as informações reunidas neste estudo.

5.1 Formação docente em cheque: usar a TV para educar ou educar para o uso da TV?

Falar de formação docente é falar de como os professores deverão dar prosseguimento aos estudos que lhes são necessários para que sua prática docente seja aperfeiçoada e não apenas transformada numa prática mecânica e irrefletida Libâneo (2010). Todavia, as formações docentes que foram oferecidas aos professores que participaram de nossa pesquisa estavam longe de parecer uma unanimidade até mesmo entre os próprios docentes. Enquanto na escola da capital os participantes de nosso estudo se queixaram veementemente e constantemente a respeito da falta de habilidade que possuíam para fazer uso de tecnologias da informação e da comunicação em suas aulas (revelando uma distância considerável entre os discursos dos docentes e o discurso da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza), na escola de Brejo Santo essas queixas foram bem mais discretas (apesar de também terem existido), e a prática docente parecia estar bem mais alinhada ao discurso da Secretaria de Educação de Brejo Santo.

Na escola pública que visitamos em Fortaleza, a relação entre a direção da instituição e seu corpo docente foi tensa durante toda a realização da pesquisa. Durante os encontros do grupo focal, os professores constantemente fizeram críticas à gestão da escola e à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, chamando a atenção para o fato de que o uso da TV em suas aulas era estritamente vigiado, e algumas vezes até proibido pela própria direção da instituição. Ao mesmo tempo em que reclamavam não receber formações continuadas sobre o uso de tecnologias em sala de aula, ou mesmo sobre Educomunicação, os professores participantes da pesquisa em Fortaleza-CE mostraram um comportamento contraditório, interpretando a Educomunicação como uma abordagem pedagógica onde seria necessário se ter uma estrutura tecnológica potente, com ferramentas de última geração e recursos midiáticos que chamassem a atenção dos alunos, quando na verdade, a Educomunicação é mais uma atitude a ser tomada por parte de docentes e discentes, que uma

proposta pedagógica em torno da utilização de tecnologias em sala de aula. Ela depende mais da iniciativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que do uso de ferramentas tecnológicas; é uma proposta de democratização das relações comunicativas em sala de aula; “é essencialmente práxis social” (SOARES, 2011, p. 13). Além disso, as dificuldades de infraestrutura da própria escola também foram citadas com fervor nas críticas dos docentes da capital, e faziam com que o uso da televisão fosse ainda mais dificultado – no ponto de vista dos professores – haja vista que a escola só possuía um aparelho de TV disponível para utilização de todo o corpo docente, fazendo com que eles (professores) tivessem de organizar uma “fila de reserva” para uso da mídia televisiva.

Na escola de Fortaleza, os indicativos de conflitos de interesse entre os professores e os gestores que participaram de nossa pesquisa não nos chamou a atenção pela sua manifestação, mas pela forma como eles se vinculavam ao uso da mídia televisiva naquela instituição. De certa maneira, a relação entre a gestão de uma escola e os demais funcionários e participantes do cotidiano escolar é marcada por sentimentos conflituosos, em maior ou menor grau. De acordo com (CHRISPINO 2007, p. 16), os conflitos “são o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas”. O autor enfatiza o fato de que, no caso específico do ambiente escolar, os conflitos são absolutamente normais e até mesmo necessários, em virtude do fato de que a escola se caracteriza como um ambiente em que diferentes tipos de sujeitos (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores) se cruzam e convivem diariamente dividindo suas diferenças no mesmo espaço, diferenças essas “que são causadoras de conflitos, e quando não trabalhadas, provocam uma manifestação violenta” (CHRISPINO, 2007, p. 16).

É necessário chamar a atenção para as condições críticas em que a profissão docente se encontra na América Latina: os professores encontram-se atualmente desmotivados pelo excesso de dificuldades e contratempos presentes em sua realidade profissional, já que “pagam muito mal aos professores, não existe o reconhecimento social. Os professores não têm tempo de se reciclar, de se preparar” (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 206). Essas dificuldades, aliadas aos contratempos didáticos propriamente ditos (problemas nas aulas, convivência com a gestão etc.) e a uma aparente precariedade em sua formação continuada, fizeram com que os professores entrevistados em Fortaleza demonstrassem estar “em seu limite” no que diz respeito à convivência com a direção de sua escola, que parecia servir de bode expiatório no discurso crítico dos docentes da capital.

A manifestação de conflitos discursivos dentro de um mesmo ambiente não nos revela “vilões” ou “vítimas”, mas pura e simplesmente pessoas que estão defendendo

interesses particulares de forma mais ou menos incisiva, através de discursos mais ou menos conflituosos Maingueneau (2014). Por isso mesmo, os conflitos discursivos que presenciamos na escola de Fortaleza entre os participantes de nossa pesquisa ou o alinhamento discursivo que detectamos entre os participantes do estudo na escola de Brejo Santo-CE nos interessam não por serem conflitos, mas pura e simplesmente por deixarem claro através do choque de posicionamentos, os interesses de cada enunciador.

No caso específico da escola de Fortaleza, entendemos a questão da formação continuada como a grande mola propulsora dos conflitos de interesse demonstrados ao longo dos três meses de atividades desenvolvidas na instituição da capital. Com certeza, os professores da capital recebiam formações docentes da Secretaria de Educação de Fortaleza (eles nos confirmaram isso em conversas informais); todavia, a partir dos posicionamentos demonstrados pelos próprios professores em suas entrevistas individuais, dos encontros dos grupos focais e da utilização que presenciamos da mídia televisiva naquela escola, ficou-nos claro que nem os docentes nem a gestão da instituição recebiam algum tipo de formação a respeito do uso de tecnologias da informação ou da comunicação. Nesse caso, o raciocínio de que a formação continuada deve “contribuir com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 370) pareceu cair por terra, pois as formações recebidas pelos docentes que participaram de nossa pesquisa (e confirmadas por eles) não pareciam (à época da realização de nosso estudo) terem acarretado grande “desenvolvimento profissional”, ao menos no que se refere ao uso da televisão.

O trecho abaixo demonstra um pouco do tipo de conflito discursivo que a utilização da televisão levantava entre os profissionais da educação na escola de Fortaleza. O trecho foi extraído da conversa realizada no 2º encontro do grupo focal realizado com os três professores P.R.A da instituição, na data de 8 de maio de 2015. Na ocasião os professores fizeram questão de explicar as dificuldades que encontravam quando propunham utilizar a TV em suas aulas, e até mesmo as dificuldades que disseram encontrar para participar da pesquisa:

Professor Netônio: Tem resistência também né? A gente sabe...não à tecnologia em si pela tecnologia, mas vamos usar a tecnologia, vamos passar um vídeo, vamos passar um filme aqui que tá abordando em cheio o contexto que a gente tá dando. Passa um filme toda semana pra ver a imagem que fica de você!

Professora Mari: “*O professor só passa filme*”... (como se imitasse a fala de alguém).

Professora Bete: Olha, a gente vê a dificuldade até nos nossos encontros. Você (pesquisador) chegou, é feito um trabalho sério né? É tanto que a gente comprou a

ideia porque a gente viu que é um trabalho sério... e não foi facilitado pra gente participar...é tanto que estamos aqui fora do nosso horário de aula, do nosso expediente, porque a gente quer conhecer o trabalho, né?

Professora Mari: Estamos aqui (na escola) desde 7 da manhã (já eram 6 da tarde)...

Professora Bete: Então é difícil até nesse sentido. O que foi que nos facilitou a conhecer a Educomunicação, se não for o que a gente quer? O nosso desejo de se informar? Porque você viu que **a própria direção de certa forma não facilitou.**

Professora Mari: E podia tá aqui participando né?

Professora Bete: Porque nós pedimos que esse espaço fosse nos dado, é...enquanto a gente estava no nosso horário de trabalho, e fosse facilitado de alguma forma. Vamos ver quem pode ficar com as crianças pra que a gente possa participar com mais calma. E de certa forma (faz um semblante de decepção)... nós compramos a ideia...a ideia nós compramos...a gente vai ficar porque a gente quer conhecer. Mas e aí? (Professora Mari, professora P.R.A do 2º Ano do Fundamental I; Professora Bete, professora P.R.A do 1º Ano do Fundamental I; Professor Netônio, professor P.R.A do 4º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza. 2º encontro do grupo focal, 8/5/2015, grifo nosso).

As declarações acima misturam um pouco de irritação, ansiedade e preocupação dos professores participantes da pesquisa na escola da capital. Para o professor Netônio, utilizar a mídia televisiva com frequência era algo fora de cogitação (mesmo que ele quisesse e fizesse planejamentos apropriados para esse uso), pois havia uma espécie de preconceito silencioso com os docentes que utilizassem a televisão em demasia, e as palavras do professor não escondem isso: “passa um filme toda semana, pra ver a imagem que fica de você!”. A professora Mari também endossou o posicionamento do professor Netônio quando afirmou que “o professor só passa filmes...” (aparentemente imitando a voz de alguém que daria uma declaração desse tipo se descobrisse algum docente utilizando a TV com frequência).

Primeiramente, devemos deixar claro que o objetivo da Educomunicação não é (e nunca foi) fazer com que o professor domine o uso das tecnologias para usá-las de maneira frequente em sala de aula. A prática educacional não está atrelada às tecnologias. Está sim atrelada à maneira como se usa essas tecnologias, de preferência de uma maneira coletiva, através da construção coletiva de conteúdos e da integração de alunos e professores nessa construção Soares (2011). Nesse sentido, o desabafo feito pelos professores Netônio e Mari torna-se, de certa maneira, uma comprovação de que eles mesmos ainda tinham uma visão tecnicista sobre o uso da televisão na escola, como se o fato da gestão da escola criticar o uso frequente da televisão fosse por si só algo “errado” ou como se a televisão tivesse de ser necessariamente mais utilizada nas aulas. Provavelmente, a avaliação que a diretora da escola fazia desse uso iria depender diretamente da identificação pessoal dela mesma (enquanto gestora da escola da capital) com a proposta que fosse apresentada por cada professor, envolvendo a utilização da mídia televisiva: se essa utilização seguisse o exemplo da professora Bete que descrevemos no Capítulo anterior (quando exibiu um filme *Disney* para

sua turma e não realizou nenhuma atividade a respeito desse filme posteriormente), provavelmente seria rejeitada pela gestão da escola por ser considerada sem propósitos pedagógicos aparentes. Nesse caso, a rejeição da diretora da escola a esse tipo de proposta de utilização da TV poderia até mesmo ser considerada algo alinhado aos ditames da Educomunicação, que por sua vez propõe a prática educacional não como um preenchimento de tempo, mas como algo que, inclusive “se transforme em conteúdo disciplinar” (SOARES, 2011, p. 19).

Ao longo da conversa, a professora Bete fez críticas à gestão da escola por, segundo ela, não ter facilitado a participação dos professores na pesquisa. Para a professora Bete, nada facilitou a participação dos docentes em nosso estudo, a não ser o desejo de se informar mais sobre a Educomunicação, ou seja, por que ela “quer conhecer”. Nesse sentido, o desabafo feito pela docente parece girar justamente em torno da questão da formação continuada. Para a professora Bete, os grupos focais foram encarados como momentos de uma formação continuada, mesmo que inicialmente, conforme já falamos no Capítulo 2. Nossa intenção inicial não era essa, mas sim oferecer conteúdo básico a respeito da Educomunicação (através de textos e vídeos) que servissem como recursos disparadores das discussões que seriam realizadas nos grupos focais. Para a professora Mari, o grupo focal era sim uma formação continuada, e ela fez questão de ressaltar que a diretora da escola “podia tá participando”. Nesse caso, as duas professoras (Bete e Mari) partiam da ideia de que, além de representar uma formação continuada, o grupo focal estava abordando um tema importante que deveria ser compartilhado também com os gestores, já que eles, constantemente, recusavam o uso da mídia televisiva por parte dos docentes. Assim, o grupo focal serviria para as docentes como formações continuadas onde elas poderiam adquirir conhecimentos e aperfeiçoar sua prática docente, (MAUÉS, 2003); motivo pelo qual requeria também a presença da diretora da escola. Todavia, é preciso esclarecer também que quando apresentamos a pesquisa inicialmente à diretora da escola da capital, a mesma foi clara ao dizer que não poderia participar dos grupos focais porque não teria tempo livre em virtude da grande quantidade de compromissos relacionados à gestão da escola. A diretora fez questão de lamentar e frisou que gostaria muito de participar, assim como gostaria que todos os docentes da escola participassem de nosso estudo, o que foi prontamente rejeitado por alguns docentes.

A diretora da escola de Fortaleza chegou a informar aos professores da instituição sobre nossa pesquisa, durante o intervalo do recreio, dentro da própria sala dos professores. No entanto, alguns docentes – dentre os quais a professora Bete – tentaram de alguma forma participar de nosso estudo encaixando-o como seus momentos de planejamento pedagógico, o

que iria fazer com que eles (docentes) não tivessem de ir à escola aos sábados – dia destinado ao planejamento pedagógico dos professores. Como eu só poderia realizar as atividades da pesquisa durante a semana, os grupos focais e as entrevistas só poderiam ser realizados após o expediente docente; por isso, muitos professores pareceram enxergar uma possibilidade real de participar de nossa pesquisa e não ter de frequentar a escola aos sábados para realizar seu planejamento, fazendo-o em suas casas (algo não permitido pela legislação educacional vigente). Entretanto, a diretora da escola não abriu a possibilidade da participação da pesquisa ser realizada no horário do planejamento pedagógico, conseqüentemente muitos docentes desistiram de participar de nossa pesquisa por considerarem que sua participação acarretaria apenas mais trabalho, sem nenhuma bonificação aparente. Como as professoras Bete, Mari e o professor Netônio sinalizaram intenção em participar da pesquisa mesmo após seu expediente docente, fiz questão de adaptar meus horários para que suas participações pudessem ser efetuadas, e a recusa da diretora em aproveitar suas participações em minha pesquisa foi um dos motivos que transformou o discurso desses 3 professores P.R.A numa espécie de discurso conflituoso com a gestão daquela instituição e com a própria gestão educacional de Fortaleza.

De acordo com Luck (2011), os gestores de escolas não podem nem devem esquivar-se do diálogo aberto e negociador com todos os demais funcionários da instituição, sob pena de perderem a dialogicidade do processo de gestão de uma instituição educacional. Nesse caso, a diretora da escola da capital não se esquivou de negociar a participação dos docentes em nossa pesquisa. Contudo, os interesses dos dois lados eram nitidamente antagônicos, fazendo os discursos ganharem um ar nitidamente conflituoso, característica primordial da produção discursiva, já que todo discurso é produzido esperando uma contra-argumentação Faraco (2009). Para (CHRISPINO, 2007, p. 17), a ideia de que o conflito é algo ruim é um mito, já que esse (o conflito) “[...] começa a ser visto como uma manifestação mais natural, e, por conseguinte, necessária às relações entre as pessoas, grupos sociais, organismos políticos e estados”. Todavia, devemos interpretar de duas formas o pensamento do autor: os conflitos são algo natural nas relações humanas, e nesse sentido os discursos mostram que as relações humanas são mantidas à base de choques de interesse. Porém, no caso específico de nossa pesquisa, os conflitos discursivos pareceram não deixar frutos tão promissores, especialmente no que diz respeito ao uso da televisão; ao contrário, esses conflitos discursivos impactaram diretamente na não utilização (ou na diminuição da utilização) da mídia televisiva nas aulas dos professores. Ainda assim, concordamos com o autor quando ele afirma que,

O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado:

- Ajuda a regular as relações sociais;
- Ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- Permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- Permite perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- Racionaliza as estratégias de competência e de cooperação;
- Ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. (CHRISPINO, 2007, p. 17-18).

Independente dos conflitos serem ou não necessários para a convivência humana, fato é que durante os meses de realização da pesquisa na escola da capital nos vimos imersos em meio a um verdadeiro “fogo cruzado discursivo”, o qual era alimentado pelas visões absolutamente distintas que ambos os lados possuíam a respeito das prioridades que a prática docente deveria ter, tendo como fonte de origem a própria formação continuada vivenciada pelos professores. De um lado, tanto os professores P.R.A (português e matemática) quanto os professores P.R.B (ciências, história e geografia) criticavam a falta de momentos como os grupos focais, onde eles pudessem conversar abertamente sobre assuntos importantes à experiência docente; a dificuldade no uso da televisão por conta da rejeição ou “má vontade” da gestão; e criticavam a própria infraestrutura da escola e a figura da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Do outro lado, a diretora da escola sugeria em suas declarações existir uma espécie de má vontade dos professores na falta de utilização das ferramentas tecnológicas da escola (especialmente os computadores) e se eximia de qualquer proibição no uso dessas ferramentas, ao mesmo tempo em que em sua entrevista parecia selecionar os assuntos que considerava pertinentes a serem abordados, muitas vezes, não se posicionando sobre as críticas feitas pelos professores. O trecho abaixo nos mostra o que a diretora da escola afirmou sobre a utilização das tecnologias digitais e dos espaços da escola por parte dos professores. A conversa foi realizada na data de 5 de junho de 2015:

Diretora: O que é que tá acontecendo hoje: nem sempre o laboratório é utilizado.

Pesquisador: Você tá dizendo o de informática?

Diretora: É, o de informática. Porque os professores... alguns **por não ter domínio mesmo da máquina**, outros porque é mais cômodo ficar na sala mesmo...fato é **que eu gostaria muito que o laboratório fosse mais usado**. Porque tem crianças que não tem acesso ao computador em casa. E a gente tem mais máquinas... é bem verdade que nem todas essas máquinas funcionam né? Mas assim, **o pouco que se tem eu gostaria que fosse usado**. Então, se de repente a gente tem oito apenas funcionando, sei lá, imaginar uma aula diferente com esses oito alunos, depois faz uma troca, enquanto alguns estão na máquina outros estão aqui nas mesas fazendo alguma outra atividade que tenha a ver com aquela que tá sendo tratada... e aí fazer um rodízio desses alunos, não sei. Tem que deixar uma aula de acordo com o que se

tem, porque se a gente for esperar ter o ideal, às vezes a gente acaba não tendo nem o que a gente pode ter. Claro que o ideal seria cada aluno chegar, um laboratório bem maior, mais amplo, cada aluno com uma máquina, mas se não tem como, vamos trabalhar com o que a gente tem né? Mas aí assim: acaba que os professores quase não trabalham com o laboratório... e eu acredito que...aí acaba ficando um espaço quase sem utilização. (Diretora da instituição. Escola de Fortaleza. Entrevista individual. 5/6/2015, grifo nosso).

Conforme vimos nas declarações da gestora da escola da capital, a mesma rebateu diretamente algumas das críticas feitas pelos docentes participantes de nosso estudo. É interessante notar que na conversa apresentada, em nenhum momento, a diretora citou diretamente o uso da televisão, mas sim o uso do computador como algo que deveria ser mais estimulado pelos professores, já que nas palavras da diretora “o laboratório (de informática) nem sempre é utilizado”. No entanto, uma declaração da diretora nos chamou a atenção: segundo ela, alguns docentes da escola de Fortaleza não realizavam atividades usando o computador “por não ter domínio mesmo da máquina”, e outros “porque é mais cômodo ficar na sala mesmo”. A diretora da escola de Fortaleza não aprofundou os motivos dos professores da capital “não terem domínio da máquina”, assim como também não explicitou porque os professores acham “mais cômodo ficar em sala mesmo”. Todavia, ela também fez questão de afirmar que apesar da infraestrutura do laboratório de informática ser simples, ela “gostaria que fosse usado”, já que não se pode esperar ter algo perfeito, pois “se a gente for esperar ter o ideal, às vezes a gente acaba não tendo nem o que a gente pode ter”.

É necessário destacar que se a própria gestora da instituição nos fez questão de reconhecer que o não uso dos computadores por parte dos docentes da escola era acarretado pela falta de habilidades dos professores em manusear as máquinas, sentimo-nos quase que obrigados a colocar as formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação de Fortaleza em cheque. Que tipo de formação era recebida pelos docentes da escola de Fortaleza, que não os capacitava nem mesmo para usar as tecnologias em suas aulas (ainda que de forma instrumental)? Como os professores da escola da capital poderiam cogitar utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (incluindo a televisão) em suas aulas, se de acordo com a própria diretora da instituição, alguns não conseguiam nem mesmo ter “domínio da máquina”? Nesse caso, devemos refletir sobre que nível de utilidade as formações docentes oferecidas pela Secretaria de Educação de Fortaleza estavam realmente tendo para os professores participantes de nossa pesquisa na escola da capital, visto que o sucesso de uma formação continuada não pode ser alcançado “se não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e

profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam” (ALVARADO-PRADO, 2010, p. 373).

Todavia, conforme viemos afirmando ao longo deste trabalho, não há simplesmente “vítimas” ou “vilões” entre os participantes desta pesquisa, há personagens que nos demonstraram posturas dúbias, e a contradição de palavras e de ações foi o elemento central em torno dos discursos analisados neste estudo. Ao mesmo tempo em que afirmou que alguns professores não possuíam domínio dos computadores, a diretora da instituição também nos afirmou que alguns docentes não usavam o laboratório de informática “porque é mais cômodo ficar na sala mesmo”. Nesse caso, poderíamos ainda refletir mais um pouco. O fato de alguns professores preferirem ficar na sala e não usarem o laboratório de informática se caracterizava como algo “cômodo” (na visão da gestora da escola da capital) porque os professores não queriam, realmente, usar os computadores ou porque não se sentiam preparados para esse uso? Entendemos que o uso da palavra “cômodo” por parte da diretora expressava uma espécie de desaprovação ao não uso do laboratório de informática, sugerindo até mesmo que alguns dos docentes da escola não usavam aquele espaço por má vontade. Nesse caso, o discurso da diretora era seletivo, escolhia os fatos e os temas que considerava aptos a justificar seus próprios posicionamentos, independente dos professores concordarem ou não com sua própria interpretação desses fatos, já que os discursos são também orientados pela chamada “lei do interesse”, que afirma que todo discurso necessariamente se estrutura a partir do que o outro espera ouvir ou contra-argumentar, pois não se fala algo somente a partir do que interessa ao ouvinte, mas também ao locutor, uma vez que “não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que presume interessar-lhe” (MAINGUENEAU, 2014, p. 296).

A gestora da escola da capital também nos fez questão de ressaltar que reconhecia que após o fim da função do “professor de informática educativa”, as atividades referentes ao uso do computador ficaram mais difíceis de serem executadas, em virtude da maioria dos docentes não querer se comprometer a planejar atividades relacionadas àquele ambiente, que caracterizaria algo fora de suas obrigações docentes (e sim da alçada do profissional de informática educativa). Esse fato nos foi também comprovado¹⁷ pelas professoras

¹⁷ Tanto as professoras quanto a diretora da escola de Fortaleza confirmaram em suas entrevistas que o professor de informática educativa funcionava como uma espécie de “técnico do laboratório de informática” e organizava atividades para todas as turmas que eram levadas por seus professores àquele espaço sob agendamento prévio. Assim, cada turma tinha um horário predefinido no laboratório e o professor de cada turma se responsabilizava apenas pela organização dos alunos no espaço, ficando a responsabilidade da atividade completamente a cargo do professor de informática educativa. Porém, segundo as professoras e a própria diretora, esse profissional foi retirado da rede municipal de educação de Fortaleza, e por isso, a escola ficou sem alguém que estruturasse

participantes Segundo os professores participantes do estudo, levar seus alunos para o laboratório de informática e programar o uso do computador em suas aulas acarretava unicamente mais trabalho, numa função que não seria aquela para as quais foram aprovados em concurso público, e sem tempo disponível para o planejamento dessas atividades. Ainda assim, o não uso desse espaço não pareceu algo justificável para a diretora da instituição (ainda que por ela compreendido), visto que em sua visão, a função de um professor seria justamente planejar aulas, aplicar seus planejamentos e obter os melhores resultados possíveis com eles Luckesi (2011).

Identificamos então, um verdadeiro “jogo discursivo” em ação entre a diretora e o corpo docente da instituição de Fortaleza. Tratava-se de uma inversão de interpretações, onde o que os docentes consideravam “grave” ou “inaceitável” (falta de infraestrutura, falta de abertura ao uso da televisão por parte da gestão), a diretora considerava “normal” ou mesmo não passível de ser citado em suas declarações. A falta de utilização do laboratório de informática representou apenas uma das situações em que esse jogo discursivo foi aplicado. Dessa forma, na visão da gestora, se os professores não usavam o laboratório de informática (mesmo que a diretora tenha reconhecido que alguns não o faziam por não terem condições técnicas), também não o faziam porque simplesmente não queriam. Já na ótica dos docentes, se eles não utilizavam os computadores ou a televisão como gostariam, não o faziam porque a própria escola não oferecia condições ideais para que esse uso fosse mais constante (falta de um profissional de informática educativa, falta de infraestrutura, má vontade da gestão em aceitar o uso da mídia televisiva). Temos aqui um verdadeiro jogo discursivo “de gato e rato”. Uma célebre estratégia discursiva utilizada em situações em que se refuta um dado discurso através da modificação interpretativa de determinado fato abordado no discurso refutado. Trata-se da “mudança de orientação argumentativa”, estratégia utilizada para substituir um termo de argumentação *não-C* por um termo de orientação argumentativa *C*, logo “o que você chama coragem eu chamo temeridade” (MAINGUENEAU, 2014, p. 423).

Se na capital a formação docente pareceu ser o estopim para uma relação conflituosa entre os professores participantes e a direção da instituição, na escola do Cariri cearense o corpo docente que participou de nossa pesquisa e a gestão educacional do município viviam uma aparente concordância de discursos. Em Brejo Santo-CE, os

atividades naquele ambiente, o que fez com que os próprios professores tivessem de organizar essas atividades no computador se quisessem levar seus alunos ao laboratório. Isso fez com que a procura pela sala de informática diminuísse consideravelmente.

professores da escola participante da pesquisa mostraram estar absolutamente satisfeitos com a formação continuada que recebiam da Secretaria de Educação. Essa formação oferecida pela Secretaria de Educação foi constantemente citada nos encontros do grupo focal e nas entrevistas individuais feitos com as professoras do interior, que a todo momento faziam questão de mostrar que se sentiam valorizados pela gestão municipal e que essas formações pareciam solucionar ou abranger o cotidiano profissional que elas mesmas (professoras) vivenciavam em sala de aula. Isso parece confirmar o fato de que os professores “consideraram relevantes ações formativas que promovam a interação e a troca de experiências, que permitam atender problemas da sala de aula, mediante debates e discussões” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 379).

A utilização da televisão feita pelos professores de Brejo Santo em suas aulas, não nos pareceu ser diferente da utilização feita pelos professores da escola de Fortaleza. Todavia, para os professores do Cariri cearense, a utilização que faziam da TV era algo construído coletivamente entre eles e a Secretaria de Educação da cidade, e ela (Secretaria de Educação) “reciclava” a formação dos docentes sobre o uso de vídeos e filmes nas aulas, dando-lhes inclusive sugestões – na verdade indicações que deviam ser seguidas – de filmes e vídeos que deveriam ser utilizados nas aulas de cada professor, ao passo que na escola de Fortaleza-CE, os docentes reclamavam de um certo “abandono” e distância em relação à gestão do município e de sua própria instituição.

Enquanto na escola da capital a formação docente era o gatilho para um intenso conflito discursivo, na escola de Brejo Santo-CE, as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação daquela cidade foram objeto de elogios por parte dos participantes de nossa pesquisa, acarretando um alinhamento louvável dos discursos dos professores com a gestão municipal de Educação. O uso da televisão e de outras tecnologias nas escolas de Brejo Santo era completamente pautado pela gestão educacional municipal, que visava de todo modo, a manutenção dos resultados educacionais obtidos em anos anteriores, o que entendemos como algo absolutamente comum, já que o sistema educacional brasileiro é pautado essencialmente numa busca por resultados quantitativos a curto prazo, “pautando-se recorrentemente pelo princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2011, p. 135)

A escola que participou de nossa pesquisa em Brejo Santo parecia estar em uma situação pedagógica e financeira favorável. O município de Brejo Santo-CE ficou recentemente conhecido nacionalmente por ter recebido do governo federal o prêmio

“Prefeito Nota 10”¹⁸, uma premiação organizada pelo Instituto Alfa Beta (IAB) em São Paulo. O objetivo do prêmio é identificar a rede municipal de ensino com melhor desempenho na Prova Brasil, exame federal que avalia estudantes de 5º a 9º ano do ensino público e que compõe o índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB¹⁹. Brejo Santo foi premiada no ano de 2015, e a premiação parece ter sido motivo de orgulho para os professores do município, apontado como um exemplo nacional de educação. À época da premiação, concorriam ao prêmio somente cidades com mais de 20 mil habitantes, em que ao menos 80% dos alunos tivessem participado da Prova Brasil. Desses, 70% tinham de provar que sabiam o que se esperava deles: ler, interpretar corretamente os textos lidos e fazer cálculos matemáticos básicos. Nenhuma cidade, nem mesmo Brejo Santo (que foi premiada) preencheu esses critérios de forma plena (com nota máxima). O IAB chegou então a doze municípios com resultados destacados e apontou os melhores em cada região do Brasil. Vale destacar, no entanto, que no IDEB de 2013 (há apenas 3 anos) a cidade de Brejo Santo já exibiu nota 7,2 enquanto a média brasileira ficou em 5,2. Assim, todos esses dados quantitativos parecem ter sido amplamente usados no discurso político do município, através de uma forte propaganda em torno da premiação educativa da cidade, discurso esse que parece ter sido internalizado no próprio discurso dos professores da escola que participaram de nossa pesquisa naquele município.

A premiação recebida pela Secretaria Municipal de Educação de Brejo Santo nos pareceu ter contribuído para a manutenção da mesma política educacional vigente na cidade à época do prêmio, já que, segundo (LUCK, 2011, p. 59), o pensamento das gestões educacionais contemporâneas tende a adotar a filosofia de que “modelos e ações administrativas que deram certo não devem ser mudados, correspondendo à ideia de que em time que está ganhando não se muda”. De fato, quando iniciamos as atividades da pesquisa na cidade do Cariri cearense, tanto a direção quanto o corpo docente da escola participante do estudo naquela cidade pareciam seguir rigidamente todas as delimitações exigidas pela Secretaria Municipal de Educação.

¹⁸ Para mais informações a respeito desta premiação recebida pela cidade de Brejo Santo-CE, disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brejo-santo-no-ceara-e-exemplo-de-cidade-educadora>>.

¹⁹ O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da “Prova Brasil”, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

O fato da cidade de Brejo Santo ter sido premiada nacionalmente a respeito do nível de sua educação é um fato louvável, e os professores que participaram de nossa pesquisa naquela cidade demonstraram total consciência da missão de que tinham que manter os padrões de qualidade adquiridos e premiados. Nesse sentido, todos os envolvidos no processo educacional brejo-santense tinham sua parcela de responsabilidade para a manutenção do nível de qualidade da Educação municipal. Assim, a Secretaria de Educação ofertava formações docentes contínuas, e os professores do município aparentemente seguiam as indicações da gestão municipal de forma rígida. A conversa abaixo nos mostra como a formação docente oferecida pela Secretaria de Educação de Brejo Santo influenciava de maneira positiva a prática docente dos participantes deste estudo. Na ocasião, as professoras posicionaram-se a respeito das formações pedagógicas que recebiam e de como acreditavam que essas formações tinham ligação direta com sua prática pedagógica. A conversa foi extraída do 1º encontro do grupo focal com as professoras da escola do Cariri, realizada no dia 20 de agosto de 2015:

Professora Luci: A gente participou de uma outra formação agora, ganhamos um DVD (mostra sinal de satisfação) que também é temas do que a gente vai trabalhar, falando das disciplinas história, geografia e ciências (aponta para a professora Valda, que é “regente 2” e ministra essas disciplinas) e nós estamos sim combinando já pra gente colocar em um *pen-drive* que fica bem melhor, pra gente planejar pra próxima semana a gente já trabalhar (usar televisão).

Professora Sinhá: Eu também! (interrompe a fala da professora Luci).

Professora Luci: E nós (aponta para a professora Sinhá), nós aqui também do 1º ano e do 2º ano, a gente já trabalhou a semana passada e foi a gente tava trabalhando lendas e a colega conseguiu um filmezinho que envolvia o que a gente tava trabalhando e passamos pra sala de aula porque assim, tanto foi um como o outro, usamos o meio comunicativo com temas que a gente tava trabalhando na nossa sala de aula. A gente entregou né? Fez só a diferença porque mostrava o visual pra eles (alunos).

Professora Sinhá: E às vezes assim né... alguma palestra...alguma reunião...quando tem vídeo que vai passar, reúnem-se todos no pavilhão (todos os professores e gestores da escola), no pátio e faz uma palestra e às vezes passa vídeo né, e é muito proveitoso (mostra um semblante orgulhoso).

Pesquisador: Você disse que recebeu um CD no planejamento já...

Professora Luci: Em uma formação na secretaria de educação. Aí recebemos um CD com temas que a gente tava trabalhando no livro didático.

Pesquisador: Com vários vídeos? Dentro do próprio CD?

Professora Luci: Sim.

Professora Célia: Tem até uns jogos dentro do CD, eu acho que até já te falei. Então acho que dá pra perceber que já tá havendo uma preocupação da secretaria de educação de começar a fazer isso aqui né (aponta pro texto de Educomunicação). Embora não tenhamos usado esse termo né...”Educomunicação”, mas talvez a gente esteja... (Professora Luci, professora “regente 1” do 1º Ano do Fundamental I; Professora Sinhá, professora “regente 1” do 2º Ano do Fundamental I; Professora Célia, professora “regente 1” do 5º Ano do Fundamental I. Escola de Brejo Santo. 1º encontro do grupo focal, 20/8/2015).

Sem sombra de dúvidas, há fatores louváveis nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação de Brejo Santo, e o primeiro desses fatores é que, aparentemente, as formações continuadas ofertadas pela gestão municipal deixaram os participantes de nossa pesquisa confiantes. A confiança demonstrada pelas professoras de Brejo Santo se expressou na avalanche de ideias que elas demonstraram a respeito do uso de vídeos e da televisão em suas aulas, pautadas no material que era recebido da Secretaria de Educação. Segundo a professora Luci, ela e suas colegas de trabalho já estavam se organizando “pra colocar (os vídeos) num *pen-drive* que fica bem melhor, pra planejar pra próxima semana”. A professora Sinhá nos confirmou o fato de que a própria gestão da escola organizava momentos de debate entre os professores e gestores – onde podia assistir vídeos que poderiam ser utilizados pelos docentes – momentos esses classificados pela docente como “muito proveitoso”. Porém, o que mais nos chamou a atenção foi a declaração da professora Célia ao reconhecer que a Secretaria de Educação estava fazendo sua parte na manutenção da qualidade da educação brejo-santense, pois em suas palavras já estaria havendo “uma preocupação da Secretaria de começar a fazer isso (Educomunicação)”.

As formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação de Brejo Santo precisam ser interpretadas de duas formas bem distintas. Em primeiro lugar, não nos restam dúvidas de que essas formações pedagógicas não se caracterizavam como uma atitude educacional, uma vez que, conforme já explicitamos anteriormente, as próprias formações terminavam por tirar a autonomia dos docentes, lhes repassando todo o conteúdo midiático que deveriam trabalhar, sem lhes deixar espaço para alterações. Todavia, ironicamente, essas próprias formações continuadas também adquiriam um caráter de valorização ou reconhecimento do trabalho docente em Brejo Santo, visto que os professores que participaram de nossa pesquisa sentiam-se valorizados justamente por receberem atenção da gestão municipal de Educação do município, o que também fazia com que adquirissem confiança em suas ações docentes; e como já foi discutido no Capítulo 1, a confiança e o otimismo devem fazer parte da prática docente Freire (2014).

Em segundo lugar, ao mesmo tempo em que contribuía para o aumento do otimismo e do sentimento de valorização por parte dos docentes que participaram de nossa pesquisa, as formações continuadas de Brejo Santo também pareciam deixá-los dependentes dos materiais que recebiam, o que contribuía ainda mais para a diminuição da autonomia dos docentes, que se encontravam praticamente “viciados” nos materiais (vídeos, filmes, CDs, DVDs) e planejamentos que eram recebidos prontos e definidos por parte da gestão municipal.

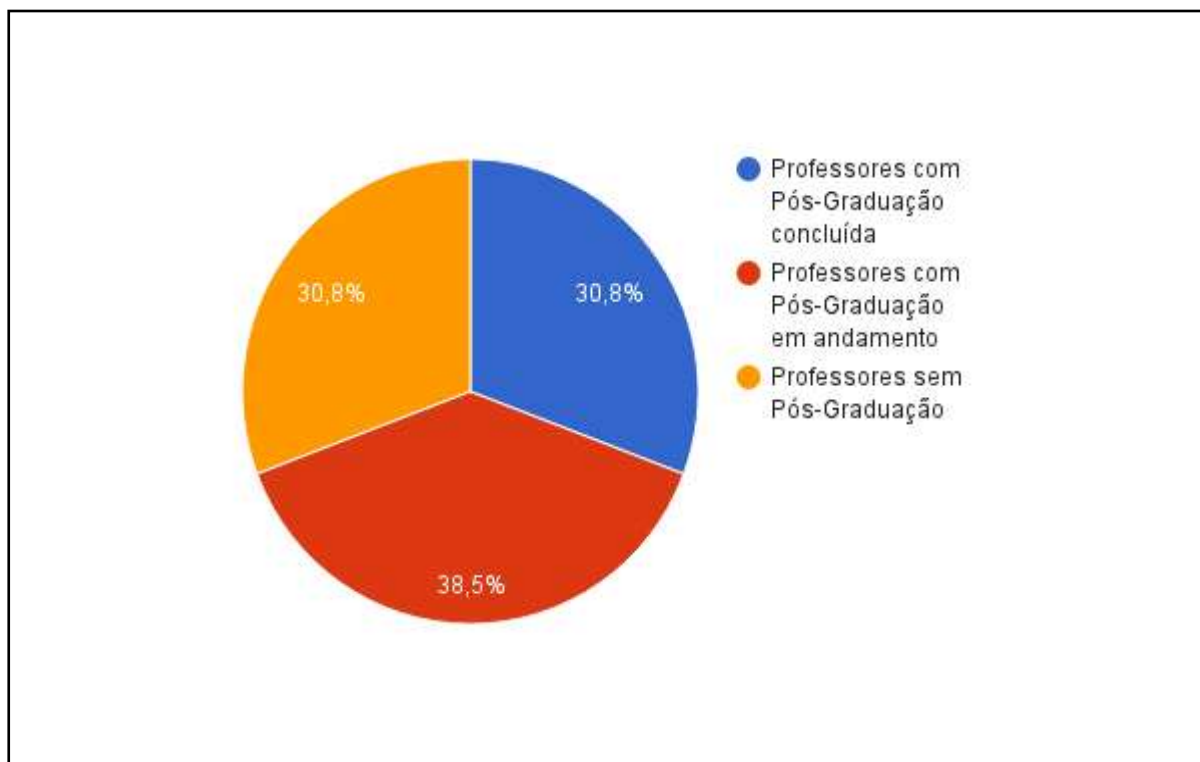
O relacionamento entre os professores da escola de Brejo Santo e a Secretaria de Educação de seu município e o discurso que demonstraram a respeito das formações docentes que recebiam, nos pareceu bem mais alinhado e coerente com as recomendações da gestão educacional da cidade que os discursos demonstrados pelos professores da escola da capital (onde percebemos um conflito de interesses entre professores e gestores).

Na escola do interior, o ambiente de trabalho nos parecia harmônico, tranquilo e benéfico (o que refletia no próprio clima de realização da pesquisa). Já na escola da capital, constantemente nos sentíamos constrangidos com as declarações dos participantes e com os choques discursivos que presenciávamos em cada encontro do grupo focal; isso deixava o ambiente de pesquisa tenso, desagradável e em alguns momentos até desagregador.

Todavia, como devemos encarar as formações continuadas oferecidas pelas Secretarias de Educação de Fortaleza e Brejo Santo, aos professores e gestores participantes de nosso estudo? De que maneira as formações docentes (tão elogiadas pelos professores de Brejo Santo-CE, e tão criticadas pelos professores da escola da capital) devem ser interpretadas: como ferramentas enriquecedoras da prática docente, ou como mecanismos de obtenção de resultados a partir de uma aparente valorização dos docentes?

Acreditamos que, assim como as demais relações discursivas estabelecidas entre os participantes de nossa pesquisa, as formações docentes ofertadas aos professores das escolas de Fortaleza e Brejo Santo também tiveram um caráter dúbio, contraditório: se por um lado elas contribuía para o aumento da confiança dos professores no exercício de sua prática docente (Brejo Santo), por outro elas faziam com que os docentes do interior parecessem deixar a cargo da Secretaria de Educação a realização de suas próprias formações complementares (curso de Pós-Graduação). Esse fato pôde ser comprovado de maneira mais clara por nós ao analisarmos o percentual dos participantes de nossa pesquisa que já possuíam formação complementar concluída à época da realização de nossa pesquisa (conforme vemos no gráfico abaixo):

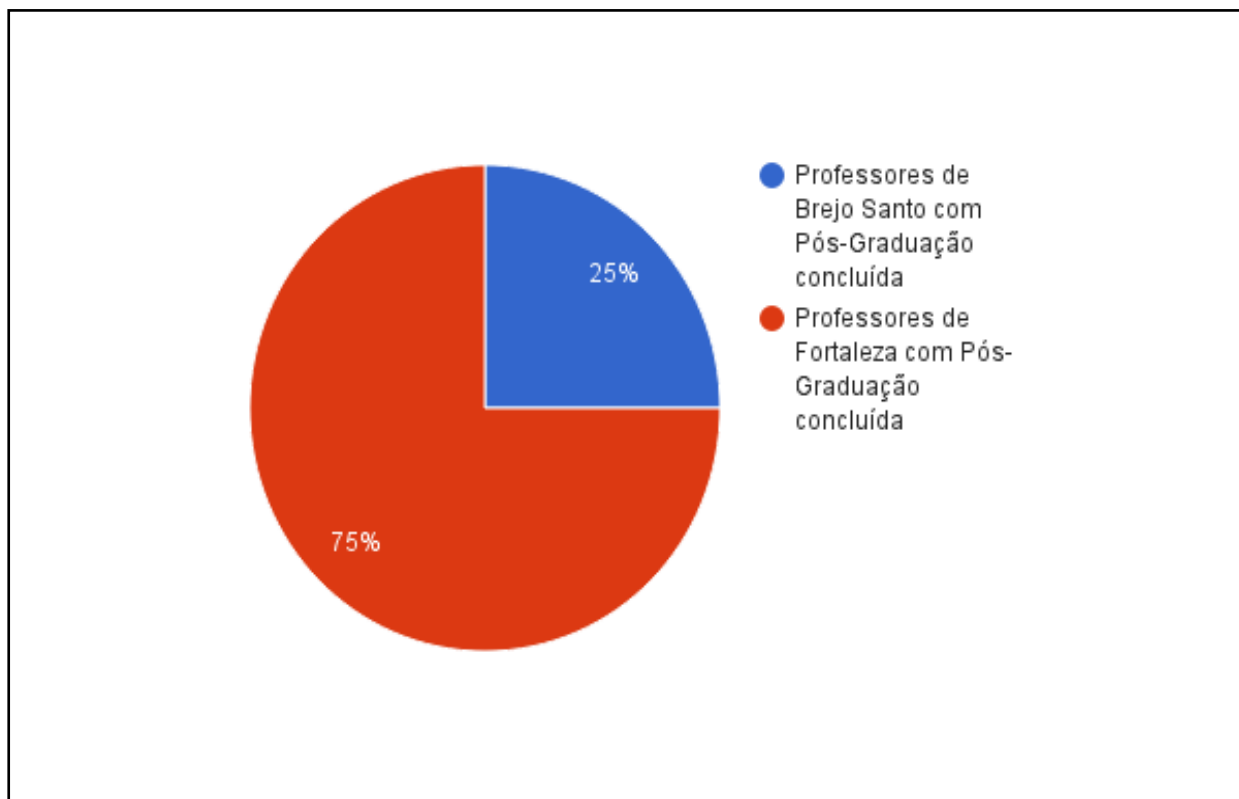
Gráfico 1 – Percentual Total de participantes com Formação Complementar concluída nas duas escolas, à época da realização da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico acima, dos 13 participantes de nossa pesquisa apenas 4 (30,8% do total) possuíam formação complementar concluída (curso completo de Pós-Graduação) à época em que realizamos o estudo. Outros 5 participantes (38,5% do total) encontravam-se cursando algum curso de Pós-Graduação na época em que visitamos as duas escolas, enquanto outros 4 participantes (30,8% do total) nem tinham formação complementar concluída, nem estavam cursando alguma Pós-Graduação. Todavia, quando aprofundamos mais nossas análises a respeito do perfil dos participantes de nossos estudos, chegamos a um dado curioso, conforme a tabela abaixo:

Gráfico 2 – Divisão de participantes com Formação Complementar concluída a partir do município pesquisado



Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos no gráfico acima que dos 4 participantes que tinham formação complementar concluída (curso completo de Pós-Graduação) à época de realização da pesquisa, 3 participantes (75% do total) eram de Fortaleza, enquanto apenas 1 participante (25% do total) era de Brejo Santo-CE. Mais curioso ainda é o fato de que, desses 4 participantes, a metade era formada pelos próprios gestores das escolas (a diretora da escola de Fortaleza e a coordenadora pedagógica da escola de Brejo Santo), o que nos leva a concluir que nenhum docente participante da escola de Brejo Santo-CE possuía formação complementar concluída quando realizamos o levantamento de dados na instituição do Cariri cearense, apenas a coordenadora pedagógica da escola tinha concluído seu curso de Pós-Graduação.

Entendemos o fato de nenhum dos professores da escola de Brejo Santo ter formação complementar concluída, como uma especificidade do contexto vivenciado pelos próprios docentes naquela cidade. Lá, os professores, talvez, sentiam-se tão valorizados pelas formações continuadas que recebiam da Secretaria de Educação do município, que talvez não se preocupassem ou não vissem como urgente a participação num curso de Pós-Graduação

naquele momento. Mais que isso, as próprias formações continuadas que os professores recebiam em Brejo Santo talvez fossem encaradas por eles como uma formação suficiente para o exercício de sua prática docente, mesmo que, na prática, essas formações pudessem também ser consideradas “pacotes propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 375).

5.2 A Educomunicação como “tábua de salvação” no discurso dos professores: sonho impossível ou realidade legitimada?

A última categoria analítica empírica deste trabalho é relativa à interpretação que os professores participantes deram ao campo da Educomunicação. Essa última categoria empírica está diretamente ligada à categoria anterior, relação com a gestão; e a interpretação sobre a Educomunicação demonstrada no discurso dos docentes demonstrou ser praticamente um reflexo do tipo de relação que os professores de cada escola mantinham com a gestão da própria instituição.

Na escola pública de Fortaleza percebemos que devido ao fato dos professores encontrarem-se em plena relação conflituosa com a direção da instituição, esse conflito ideológico aparentemente fez com que os docentes demonstrassem uma visão idealizada, romântica e até certo ponto pessimista sobre a Educomunicação, especialmente no que tange à possibilidade de implantação de propostas educacionais na escola. Jesus Martin-Barbero nos alerta para o fato de que as condições de trabalho às quais os professores latino-americanos estão sendo submetidos estão tão degradadas que isso vem aumentando o pessimismo entre os docentes, uma vez que “é muito difícil poder assumir todos esses desafios (docentes) de que estamos falando, nas condições reais de trabalho da maioria das escolas públicas” (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 206, grifo nosso). As condições precárias de trabalho que detectamos na escola visitada em Fortaleza e as dificuldades de relacionamento com a Secretaria de Educação da cidade e com a própria gestão da escola, aparentemente se manifestaram em nosso estudo através de um discurso melancólico, revoltado e até certo ponto deprimido por parte dos professores da capital.

Todavia, assim como a categoria empírica anterior mostrou diferenças visíveis de comportamento entre os professores da capital e os professores de Brejo Santo, esta categoria empírica também nos mostrou uma visão bastante distinta dos professores do Cariri sobre a Educomunicação: em Brejo Santo-CE, como os docentes comungavam do mesmo discurso educacional propagado pela Secretaria Municipal de Educação e sentiam-se valorizados por

conta das formações pedagógicas que recebiam, eles apresentaram uma visão mais otimista da Educomunicação e de sua aplicação na escola que visitamos. Em alguns encontros do grupo focal, os professores de Brejo Santo chegaram até mesmo a afirmar que já trabalhavam a Educomunicação em suas aulas há muito tempo, e que a própria Secretaria de Educação do Município já lhes havia dado formações sobre Educomunicação usando outras nomenclaturas, que não foram citadas pelos docentes, para falar dessa área de estudos. Ainda assim, os professores da escola do Cariri cearense também demonstraram ter uma visão romântica e idealizada a respeito da filosofia educ comunicativa, conforme veremos ao longo deste trabalho.

As diferenças visíveis de comportamento entre os professores de Fortaleza e os professores de Brejo Santo nas duas últimas categorias empíricas de análise (“relação com a gestão” e “interpretação da Educomunicação”) foram cruciais para o enriquecimento das análises dos dados desta pesquisa, uma vez que nos levaram a aprofundar nossas reflexões a respeito do que realmente os professores pensam a respeito da TV, e, principalmente, de como seus discursos nem sempre são independentes e nem mesmo livres do ponto de vista de seus idealizadores, os próprios professores. Durante a discussão referente às análises das categorias empíricas, apresentaremos ao leitor indícios de que os discursos dos docentes e todos os posicionamentos por eles tomados, a respeito da televisão e da Educomunicação, parecem ser na verdade frutos dos discursos ideológicos aos quais eles (professores) estão submetidos por meios das secretarias municipais de educação e das gestões das escolas em que atuam. Essa possibilidade passa a ser perfeitamente aceitável através dos estudos de Maingueneau (2014, p. 267) que afirma que “[...] a ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas”. Assim, ao longo do texto, veremos o quanto as práticas dos próprios professores pareciam estar carregadas de um fundo ideológico que não foi formulado por eles.

Definir o que a Educomunicação significava foi uma tarefa que ganhou ares completamente distintos para os participantes de nossa pesquisa. A compreensão a respeito do que a prática educ comunicativa significava e como ela poderia auxiliar a prática docente dos professores estava diretamente ligada à questão da formação docente e da relação que professores e gestores participantes do estudo mantinham entre si. De uma forma geral, a visão sobre a Educomunicação entre os professores da escola da capital foi essencialmente desesperançosa. Para os docentes de Fortaleza, a Educomunicação parecia ser uma área de saber diferente, interessante e extremamente útil à sua prática pedagógica, mas dificilmente aplicável na escola da capital por conta dos conflitos de interesses presentes entre os próprios professores e os gestores. Já na escola de Brejo Santo, a Educomunicação foi encarada como

uma realidade. Os docentes do interior demonstraram uma visão extremamente otimista sobre a prática educacional e identificaram o conceito apresentado sobre a Educomunicação nos textos e no vídeo trabalhado no grupo focal com as próprias formações continuadas que recebiam da Secretaria de Educação da cidade.

Falar de Educomunicação é falar de uma área de estudos relativamente recente e que está em franca expansão no Brasil. Por se tratar de um campo de pesquisas contemporâneo, o próprio termo “Educomunicação” demonstrou-se ser desconhecido entre os professores consultados neste estudo, especialmente entre os professores da escola de Fortaleza. (SOARES, 2011) analisa a Educomunicação como um campo de diálogo, a partir do momento em que se manifesta como,

[...] um conjunto de ações voltadas a criar e desenvolver ambiências favorecedoras do diálogo social, mediante um conjunto de ações de vários subcampos: a “educação para a comunicação”, a “mediação tecnológica”, a “expressão comunicativa”, a “pedagogia da comunicação” e a “gestão dos processos comunicativos em espaços educativos”. (p. 12)

À primeira vista, o termo “Educomunicação” parece denotar determinado tecnicismo e sugerir uma espécie de atividade aparentemente “tecnológica” ou intrinsecamente ligada ao uso de tecnologias digitais e à necessidade de domínio desses aparelhos. Durante a realização dos grupos focais, os professores de ambas as escolas pareceram aderir a esse tipo de ideia quando expressaram o que achavam que significava o termo “Educomunicação”; porém esse pensamento não necessariamente condiz com o que esse campo de conhecimento guarda em si, já que ele não se limita a ser abordado simplesmente sob um viés de associação a novas tecnologias, mas também “[...] motiva a comunidade educativa a se expressar, encurtando caminhos em direção ao envolvimento de docentes e estudantes na construção de uma prática educativa inovadora” (SOARES, 2011, p. 12).

Durante os encontros dos grupos focais, tentamos apresentar aos professores alguns conceitos sobre o significado da área da Educomunicação a partir de textos e de um vídeo de autoria do professor Ismar Soares, docente do curso de graduação em Educomunicação da USP e coordenador de projetos educacionais em instituições públicas de ensino. Esses materiais foram usados com o intuito de estimular as discussões a respeito da Educomunicação, utilizando o vídeo e os textos como gatilhos para que as conversas dos grupos focais fossem iniciadas. Assim, através desses materiais, tentamos compreender como os professores participantes da pesquisa entenderam o conceito e a

proposta de trabalho da Educomunicação, traçando um paralelo com suas próprias experiências docentes.

Os professores das duas escolas que participaram de nosso estudo demonstraram uma interpretação tecnicista do significado do termo “Educomunicação”. Na escola de Fortaleza, esse discurso tecnicista ganhou ares ainda mais messiânicos, como se a Educomunicação representasse uma espécie de “cura” para todos os “males” e dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua escola. A Educomunicação foi interpretada também pelos docentes da capital como uma ferramenta pedagógica que poderia ajudar a “salvar” suas aulas. Alguns docentes demonstraram mesmo um comportamento de surpresa ou susto, pois pareceram não imaginar que existisse uma área de pesquisas no Brasil que investigasse a relação entre os meios de comunicação e a prática pedagógica.

O trecho abaixo foi extraído do 2º encontro do grupo focal realizado com as professoras P.R.B participantes da pesquisa na escola da capital. O encontro foi realizado no dia 8 de maio de 2015, e a conversa foi iniciada após a exibição do vídeo e leitura de um texto, ocasião em que perguntamos aos professores como eles haviam compreendido os propósitos da Educomunicação:

Pesquisador: O que foi que vocês entenderam que é realmente a Educomunicação? Todas ficam em silêncio, olhando o texto.

Pesquisador: Vocês acham que deu pra entender?

Professora Léia: Eu acho que a Educomunicação... ele (professor Ismar Soares) tá querendo assim, expressar um modo de pesquisa né? Pesquisa pra... pro nosso... professores e alunos (fala de forma confusa). Eu acho que é um tipo de pesquisa que vai aprofundar todos os tipos de temas né, referente à educação. (olha para o pesquisador como se esperasse alguma aprovação).

Pesquisador: Você acha que é uma área de pesquisa?

Professora Léia: Uma área de pesquisa.

Professora Rosi: Como ele fala, ele fala aqui né, que é um novo campo de pesquisa, é assim... ele coloca aqui que são duas áreas diferentes mas que também tem semelhanças né? Eu até marquei aqui: os principais... os objetivos né, que ele vê o que é que a pessoa pensa de si, dos outros, sem importar aquilo que é aquela pessoa, seu credo, seu sexo, mas ver o que as pessoas pensam de si em relação aos outros. Aquilo que o rodeia né? (Professora Léia, professora P.R.B do 5º Ano do Fundamental I; Professora Rosi, professora P.R.B do 3º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. 2º encontro do grupo focal, 8/5/2015).

Percebemos nas palavras da professora Léia que mesmo após serem trabalhados vídeos e textos a respeito da Educomunicação, o conceito dessa área de estudos ainda permaneceu de certa forma confuso para a docente. Ainda assim, a professora Léia conseguiu captar parte da essência envolvida sob o significado do termo “Educomunicação”, a partir dos materiais que foram trabalhados em conjunto com os docentes nos encontros do grupo focal. Para ela, a Educomunicação era um “modo de pesquisa” que “pretende aprofundar todos os

tipos de temas referentes à educação”. Na verdade, podemos entender a Educomunicação não apenas como um campo de pesquisas, mas também como uma metodologia, como um campo que discute temas abrangentes referentes à educação, mas sim como um campo tendo objetos específicos de análises, quais sejam “[...] as relações *media*-escola, a alfabetização para a comunicação, a leitura crítica dos meios e os estatutos que animam as relações ensino-aprendizagem” (CITELLI, 2011, p. 60).

A professora Rosi aprofundou um pouco as reflexões das docentes P.R.B a respeito do que significava a Educomunicação. Para ela, tratava-se realmente de um campo de pesquisas que trabalha com duas áreas distintas, mas que têm semelhanças e que propõe a “análise das pessoas” sem levar em conta suas peculiaridades (opções de credo, opções sexuais, etc.). Esse pensamento da professora Rosi se aproxima bastante do conceito democrático proposto por (SOARES, 2011), quando afirma que a Educomunicação,

Reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, tanto da mídia quanto de seu público. [...] mais especificamente o direito do público, levando em conta que o sistema vigente desconsidera essa hipótese. Em decorrência fará todo o esforço necessário para ampliar o potencial comunicativo dos membros da comunidade educativa e – no contexto de seu espaço privilegiado, que é a escola – de todos os membros desta comunidade, sejam docentes, discentes, ou ainda a comunidade do entorno. (p. 18)

Sem dúvida nenhuma, a professora Rosi foi muito coerente ao afirmar que a Educomunicação propõe a análise das pessoas sem levar em conta suas opções pessoais, sejam elas quais forem (políticas, religiosas, etc.). À Educomunicação, interessa mais o “como” que “o que”. Porém, o campo educacional não pode ser tratado simplesmente como uma área de pesquisa que se propõe a pesquisar as pessoas e seus hábitos culturais de forma democrática; não se trata disso (pelo menos, não apenas disso). A Educomunicação propõe um acesso democrático aos meios de comunicação, de forma que o domínio do uso desses meios não fique restrito a determinada parcela da população (como já ocorre com os grandes conglomerados comunicativos). Nessa proposta de democratização, a Educomunicação pressupõe um aspecto social inerente a essa ação. Não interessa simplesmente usar os meios de comunicação para educar, mas, acima de tudo, educar com esses meios, uma vez que “[...] não se trata de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação” (SOARES, 2011, p 23).

Educomunicar não é simplesmente “ensinar”, é acima de tudo “propor”, “sugerir” e “repensar”. A Educomunicação tem uma abordagem ampla e qualquer tentativa de

enquadrá-la em um propósito específico seria uma redução de sua própria abordagem. O objetivo desse campo de estudos não é simplesmente ensinar a usar os meios de comunicação ou as tecnologias digitais, mesmo porque, atualmente, grande parte da população já sabe utilizar esses instrumentos tecnológicos. O propósito maior da Educomunicação é sugerir a reflexão a respeito do processo de comunicação (em sala de aula, ou fora dela). Nesse sentido, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação podem auxiliar na democratização da comunicação, deixando de ser ferramentas unilaterais de expressão comunicativa (que bombardeiam o telespectador com informações, sem lhe dar a chance de analisá-las), e tornando-se, assim, ferramentas de descentralização da comunicação entre os sujeitos envolvidos neste processo. Por isso, o próprio (SOARES, 2011, p. 23) afirma que “[...] é justamente a relação o elemento constitutivo do novo campo”, ou seja, é no estudo das relações entre comunicação e educação que a Educomunicação se constitui enquanto território de novos conhecimentos.

Sem dúvida nenhuma, as declarações dadas pela professora Rosi foram perspicazes. Na proposta educucomunicativa, há um aspecto social orientado a partir do princípio democrático proposto por esse campo de saber. Paulo Freire em sua célebre obra “Pedagogia da Autonomia” nos diz que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2014, p. 28). Esse tipo de pensamento está muito presente no argumento educucomunicativo, e vale ressaltar que Freire é um autor comumente levantado em discussões de cunho educucomunicativo.

Os textos e os vídeos trabalhados nos encontros dos grupos focais pareceram ajudar os professores de ambas escolas a formular conceitos sobre a Educomunicação. Por mais que eles tivessem dificuldades na elaboração de um conceito próprio sobre o termo, os docentes procuraram estruturar um discurso pautado no discurso do material que estava sendo trabalhado nos grupos focais. Assim, eles conseguiam tanto se inteirar do assunto (através das leituras e discussões que eram feitas) quanto aparentemente tentavam nos convencer de que estavam entendendo o que estávamos dizendo, algo completamente normal em se tratando de discursos, já que (MAINGUENEAU, 2014, p. 170) classifica esse fenômeno como um “discurso orientado”, ou seja, um enunciado que “[...] é concebido em função do propósito do interlocutor”. Assim, no processo de diálogo, “[...] constantemente as palavras escapam, e é necessário recuperá-las, torna-las precisas, etc. em função das reações do outro”, algo que foi feito constantemente pelos professores (MAINGUENEAU, 2014, p. 170).

O trecho abaixo nos mostra uma reflexão feita pelos professores P.R.A da escola

de Fortaleza a respeito do significado da Educomunicação. A conversa foi extraída do 2º encontro do grupo focal realizado com os docentes P.R.A no dia 8 de maio de 2015, também foi iniciada após a exibição do vídeo e leitura de textos sobre Educomunicação:

Pesquisador: Você já tinha ouvido falar de Educomunicação?

Professor Netônio: Não. Em nenhum lugar.

Pesquisador: E o que é que você achou? Qual foi a imagem, a ideia que ficou?

Professor Netônio: Assim, quando eu comecei a ler eu pensei no teu trabalho de pesquisa, aí eu pensei que era bem mais comum, tipo... eh...a comunicação em si usando...a TV por exemplo...direto nesse foco. Só que depois que eu comecei a ler, eu vi que é uma coisa bem mais abrangente né? Não é uma coisa fechada. Ele (autor do texto) fala que...é tipo uma proposta, que tem intervenção social, e ele propõe também tipo uma co-gestão né...novos modelos também de gestão...e é como as meninas disseram, é uma coisa bem profunda, e é ao mesmo tempo, pra quem nunca viu o tema, ele tem uma abordagem boa mas ele é um pouco subjetivo né? (pergunta olhando pra professora Bete, que sinaliza positivamente). Você tem que parar pra pensar em cada palavra pra você poder assimilar... mas assim: eu achei interessante. É uma proposta bem legal porque ela não é... como é que eu posso dizer...fechada, ela é bem flexível. Ele diz aqui que os conceitos podem ir mas também podem voltar...outras pessoas podem vir agregar novos conceitos, novos valores...então é um modelo de educação bem legal. E também a gente pensa que de início é só a junção da palavra educação com a comunicação, **mas tem a parte da ação né?** E ele já propõe isso aí: você além de unir a educação com a comunicação tem a ação. Então não é uma coisa estagnada... é uma coisa bem...tá evoluindo. (Professor Netônio, professor P.R.A do 4º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. 2º encontro do grupo focal, 8/5/2015, grifo nosso).

O professor Netônio afirmou que nunca havia ouvido falar do termo “Educomunicação” e nos apresentou uma interpretação muito interessante a respeito desse termo. Para ele, não se trata apenas de juntar dois termos aparentemente distintos ou opostos (educação e comunicação), mas sim de observar um terceiro termo que aparentemente fica invisível no próprio termo em si: a ação. Para (MAINGUENEAU, 2013, p. 35) esse tipo de recurso usado na formação da palavra “Educomunicação” é o que o autor classifica de “subentendido”, que nada mais é que “[...] o confronto do enunciado com o contexto da enunciação”. Nesse caso, temos o enunciado (o termo “Educomunicação”) nos transmitindo uma enunciação proferida pelo sufixo de um termo aparente oculto (“ação”), que nos repassa a ideia de movimento e atitude, fato que fez o professor Netônio entender a análise da palavra “Educomunicação” como uma “ocultação” de algo mais, um significado oculto na própria palavra. Na verdade, o termo “Educomunicação” traz sobre si mesmo um discurso subentendido de transformação, iniciativa e mudança a partir do momento em que une duas palavras (educação + comunicação) acrescidas de uma sufixação que é, ela mesma, uma terceira palavra: ação. É essa última palavra que caracteriza toda a Educomunicação. Trata-se de um campo de estudos em que o agir (no sentido de modificar, repensar e sugerir) tem tanta

importância quanto o refletir. Na Educomunicação, reflete-se para agir, e não simplesmente para chegar a conclusões sobre determinado assunto, por mais que isso também seja importante.

Na escola de Brejo Santo-CE, os professores captaram o significado da Educomunicação como algo mais técnico e formativo; por conta disso, os docentes do interior associaram a Educomunicação às formações continuadas que recebiam da Secretaria de Educação de Brejo Santo. O trecho abaixo foi extraído do 2º encontro do grupo focal realizado com os professores participantes da pesquisa na escola do Cariri. A conversa foi realizada no dia 3 de setembro de 2015, e os participantes compartilharam suas impressões a respeito de como interpretaram a Educomunicação ao longo das atividades do grupo focal:

Pesquisador: O que é Educomunicação?

Todas as professoras ficam em silêncio absoluto.

Professora Valda: Acho que pode ser interpretada de várias maneiras, pode ser um projeto como ele falou, que pode ser possível se tornar um sonho, e que você pode alcançar dependendo da maneira que você vai...fazer. Mudar suas formas de ensinar, trazer o novo pros alunos, foi o que eu entendi.

Pesquisador: Você acha que pode ser tanto um projeto quanto um...

Professora Valda: Um sonho (interrompe o pesquisador), que você tem que seguir. Novamente as professoras fazem silêncio.

Professora Luci: Como ela falou, eu acredito que seja um projeto pelo qual seja construído coletivamente e que traga a oportunidade pra todos participarem. Como ele falou, que cada pessoa tem sua sabedoria, e juntos podem ensinar e aprender.

Professora Valda: Socializar...

Professora Luci: No caso socializando o que sabe, porque todos são capazes. Então quando for construído coletivamente, pensando principalmente na forma de socializar esse projeto **que pode ser elaborado junto com a gestão** que ele coloca no caso de escolas, pode ser um projeto elaborado junto com a gestão e aos poucos passando até formar com a escola toda, no ângulo todo. Você pode ir começando aos poucos, depois com o passar do projeto, desenvolver o projeto pode envolver todas as salas. Uma comunicação entre todos, onde todo mundo vai socializar. (Professora Valda, professora “regente 2” do 4º Ano do Fundamental I; Professora Luci, professora “regente 1” do 1º Ano do Fundamental I. Escola de Brejo Santo-CE. 2º encontro do grupo focal, 3/9/2015, grifo nosso).

Percebemos nas palavras das professoras Valda e Luci que elas entenderam a prática educacional de uma forma um pouco diferente da análise feita pelos professores da capital. As palavras utilizadas pelas docentes do interior para descrever a Educomunicação foram mais práticas, objetivas; assim, enquanto os professores da capital se referiram à Educomunicação como um “campo de pesquisa” ou “campo de conhecimentos”, a professora Valda entendeu a prática educacional como um “projeto, que pode ser possível se tornar um sonho”. A professora Luci também descreveu a Educomunicação como um “projeto pelo qual seja construído coletivamente e traga a oportunidade pra todos participarem”. Este conceito sobre o campo educacional é muito próximo daquele apresentado por

(SOARES, 2011, p. 13) quando afirma que “Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade”.

Nesse caso, analisando-se o raciocínio das professoras Valda e Luci, a Educomunicação estaria num patamar de equivalência aos projetos já trabalhados por elas e recomendados pela Secretaria de Educação de Brejo Santo, uma vez que para as docentes, a Educomunicação representaria um projeto “que pode ser elaborado junto com a gestão”. Aqui, a interpretação feita pelas professoras Valda e Luci na escola do Cariri nos confirma a aproximação que as docentes fizeram entre a interpretação que deram à Educomunicação e a realidade docente que vivenciavam. Para elas, a Educomunicação parecia já ser uma realidade concreta, palpável; não simplesmente algo teórico, acadêmico. Esse raciocínio demonstrado pelas professoras Valda e Luci nos sugeriu haver por parte de ambas as docentes, uma preocupação concreta a respeito do papel que sua escola desempenhava na sociedade brejo-santense. Nesse caso, a interpretação dada por elas à Educomunicação seria totalmente equivalente ao conceito amplamente defendido por Orozco-Gomez (2011) quando afirma que a prática educacional permite que “[...] a escola redescubra seu papel distintivo como uma instituição cultural à frente das outras e em conjunto com as outras”, pois só assim “poderá ter realmente um papel relevante para as pessoas” (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 253).

Mais uma vez, percebemos nos discursos dos professores da escola de Brejo Santo a manifestação explícita da famosa “lei da contextualização dos discursos”: todo discurso é produto do contexto em que está inserido e é diretamente moldado e influenciado por esse contexto. Para (MAINGUENEAU, 2014, p. 128), o contexto dá a identidade aos discursos e “desempenha um papel fundamental no funcionamento dos enunciados, tanto no que diz respeito às atividades de produção quanto no que concerne às de interpretação”. O contexto dos professores de Brejo Santo era claro. Tratava-se de professores que trabalhavam completamente atrelados a atividades pedagógicas propostas diretamente pela Secretaria de Educação do município, pautadas na manutenção de um *status quo* atingido na Educação da cidade. Por isso, seus discursos foram normatizados e regidos por regras maiores, cuja origem ia além das próprias docentes (não eram regras feitas por elas). Esse contexto também influenciou diretamente a compreensão que os docentes de Brejo Santo tiveram sobre a Educomunicação, uma vez que segundo declarações informais dadas pelos próprios docentes, estes já tinham ouvido falar de Educomunicação, fosse assistindo na televisão ou nas formações pedagógicas que recebiam da Secretaria de Educação. Temos aqui realidades absolutamente distintas entre os participantes da pesquisa, que impactaram diretamente na

interpretação que deram à prática educacional. Enquanto os professores da escola de Brejo Santo recebiam formações pedagógicas de seu município que abordaram o uso de tecnologias em sala de aula (mesmo que de forma superficial e direcionada), os docentes da escola de Fortaleza afirmaram não terem recebido nenhum tipo de formação pedagógica relacionada à televisão ou ao uso das tecnologias da informação, nem mesmo nas formações pedagógicas que afirmaram receber.

No caso específico das professoras Valda e Luci, o fato dos discursos de ambas acentuarem a interpretação da Educomunicação como um projeto nos mostrou a importância que as docentes davam ao *modus operandi* da Secretaria de Educação de Brejo Santo, que trabalhava bastante com a aplicação de projetos que unificassem as práticas de todos os professores do município. Assim, as professoras fizeram questão de ressaltar o fato de que a Educomunicação “pode ser elaborada junto com a gestão”, e que os projetos podem começar pequenos para depois “se expandirem”. Suas próprias experiências docentes lhes deram segurança para formular uma conceituação própria da Educomunicação, partindo da relação de aplicação de projetos que elas mantinham em sua escola, já que a segurança de algo “se alicerça no saber confirmado pela própria experiência” (FREIRE, 2014, p. 132).

Os projetos eram uma palavra quase “sagrada” no contexto educacional brejosantense. Não se concebia a atuação dos docentes de nossa pesquisa sem que estivessem envolvidos em projetos dos mais variados tipos. Esse tipo de raciocínio defendido pela Secretaria de Educação de Brejo Santo parecia sustentar-se na ideia de que o bom professor é aquele que está sempre envolvido em projetos, e o sucesso desses projetos é avaliado pela eficácia dos resultados que alcançavam Luckesi (2011). Todavia, temos aqui mais uma constatação dual: mesmo que a aplicação de projetos parecesse seguir uma lógica mecanicista por parte da Secretaria de Educação de Brejo Santo, esses projetos, por vezes, ganhavam caráter educacional quando aplicados nas aulas dos professores; dessa forma, temos resultados absolutamente positivos das políticas educacionais trabalhadas pela Secretaria de Educação, através de aplicações, algumas vezes, não democráticas dessas mesmas políticas. O projeto sobre o uso de caixas de som e microfone pelos alunos, aplicado pela professora Célia (professora “Regente 1” do 5º Ano) era um exemplo claro disso. A professora usava microfone e caixa de som para os alunos de sua turma apresentarem coletivamente, para todas as outras turmas da escola, textos construídos por eles mesmos, através de uma leitura coletiva. A professora Célia nos confirmou que a prática de falar no microfone para outras pessoas contribui consideravelmente para a redução da timidez de muitos alunos de sua turma, assim como para a melhoria da dicção e da argumentação geral dos alunos, que

passaram a agir com mais desenvoltura em público. Temos aqui um exemplo concreto da dualidade percebida por nós nas ações dos participantes de nossa pesquisa. Mesmo que a aplicação do projeto de utilização de microfone e caixa de som fosse unilateral (exigida pela Secretaria de Educação), os resultados que provocava eram benéficos para as crianças, fazendo com que o próprio projeto se caracterizasse como uma ação educacional, tendo em vista que a Educomunicação abre justamente “[...] a perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados” (SOARES, 2011, p. 45).

A postura dos professores da escola de Brejo Santo frente ao conceito da Educomunicação se expressou através de um discurso confiante, convicto e esperançoso a respeito de suas próprias experiências docentes: segundo os professores da escola do Cariri, a Educomunicação já era uma realidade, porque as formações docentes oferecidas pela Secretaria de Educação de Brejo Santo eram abrangentes e já haviam proposto atividades que poderiam ser encaradas como educacionais. Essa é, sem dúvida alguma, a característica mais destacada do discurso demonstrado pelos participantes da pesquisa na escola do interior: suas interpretações sobre a Educomunicação não se centravam unicamente na interpretação do termo “Educomunicação”, mas acima de tudo no paralelo que os professores traçaram entre os significados apresentados nos textos e no vídeo apresentados no grupo focal, e os projetos aplicados pela Secretaria de Educação (e consequentemente desenvolvidos pelos próprios docentes). O discurso dos professores de Brejo Santo exalava uma certeza confiante sobre sua prática docente, além de fé a respeito do que faziam. O trecho abaixo nos confirma isso: na ocasião, as professoras de Brejo Santo confirmaram de maneira incisiva que já trabalhavam com Educomunicação quando faziam uso da televisão e outros meios de comunicação em suas aulas. A conversa foi extraída do diálogo mantido com as docentes já no 1º encontro do grupo focal na data de 20 de agosto de 2015. Durante essa conversa, as professoras justificaram porque acreditavam já estarem trabalhando com a Educomunicação:

Professora Cida: Agora faz como diz a história: a gente **já faz**, agora a gente **não conhecia esse nome todo** (Educomunicação).

Todas as professoras ficam pensativas com semblante sério, observando a Professora Cida.

Professora Sinhá: A gente **já faz acontecer...**

Professora Cida: A gente **já faz as ações**, a gente faz as ações na sala de aula... o 3º ano são duas turmas pela manhã e uma à tarde. Pela manhã a gente faz as ações juntas, eu e a outra Professora, a Giselda, aquela que chegou aqui. É a gente faz as ações juntas, a gente passa vídeos, a gente... recebe CDs lá da secretaria de educação como eu disse na minha entrevista, e a nossa formadora ela pede pra gente levar um

pen-drive, ela passa pra gente, e aí a gente se senta, planeja e aí faz as ações em sala de aula. Né? (Professora Cida, professora “regente 1” do 3º Ano do Fundamental I; Professora Sinhá, professora “regente 1” do 2º Ano do Fundamental I. Escola de Brejo Santo-CE. 1º encontro do grupo focal, 20/8/2015, grifo nosso).

Nesse depoimento, a professora Cida nos informou – de forma incisiva – que tanto para ela quanto para as demais docentes, as atividades realizadas na escola de Brejo Santo já tinham um caráter educ comunicativo. O paralelo traçado pelas professoras da escola de Brejo Santo-CE e suas experiências docentes realmente se aproxima do conceito de democracia do acesso aos meios de comunicação, tão trabalhado na Educomunicação. De fato, os projetos sugeridos pela Secretaria de Educação de Brejo Santo-CE parecem ter atuado sob um viés de popularização (entre os alunos) das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, a partir da (medi)ação docente. Nesse caso, as formações docentes oferecidas pela gestão educacionao do município foram eficazes em apresentar conceitos iniciais sobre a utilização das TIC em sala de aula, uma vez que os professores da escola de Brejo Santo pareceram ter consciência de que a prática educ comunicativa é uma prática agregadora, coletiva (SOARES, 2011). Assim, a realização do grupo focal parece ter servido acima de tudo para confirmar algo que as próprias professoras já aplicavam, mesmo que não conhecessem o termo “Educomunicação”, já que nas palavras da professora Cida, ela “não conhecia esse nome todo”. Mesmo assim, para a docente, a Educomunicação já era uma realidade na escola de Brejo Santo, uma vez que ela “já faz acontecer”, ou seja, já aplica os conceitos educ comunicativos em suas aulas, em suas palavras “já faz as ações”. Não nos interessa aqui confirmar se as atividades desenvolvidas pela professora Cida em suas aulas eram de fato educ comunicativas ou não; fato é que a confiança demonstrada nas declarações das docentes e a certeza que mantinham em torno das formações continuadas que recebiam da Secretaria de Educação faziam as professoras do interior demonstrar um discurso absolutamente distinto do discurso manifestado pelos professores da escola de Fortaleza, ao menos no que concerne à certeza sobre a prática docente que desenvolviam.

Não havia dúvidas por parte dos participantes da escola de Brejo Santo: eles acreditavam estar no rumo certo, desempenhando as ações corretas (e em sua ótica, já educ comunicativas) para se adquirir os resultados almejados pela Secretaria de Educação (e por eles mesmos, conseqüentemente): manter o mesmo nível de qualidade da educação do município, adquirido (e reconhecido) através de uma premiação a nível nacional. Por isso, ainda que os conceitos defendidos pela professora Cida a respeito da Educomunicação não correspondessem a uma interpretação acadêmica desse campo de conhecimentos, seus

conceitos eram importantes, ricos, porque nos propiciaram uma visão absolutamente clara de como ela aproximava a Educomunicação de sua própria realidade profissional, interpretando a prática educacional como uma confirmação das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação. Nesse caso, podemos afirmar sem receio algum de nos equivocarmos, que as formações pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação de Brejo Santo atingiram resultados satisfatórios com caráter educacional, através de uma aplicação aparentemente impositiva e não-educacional. Mais uma vez, temos aqui uma contradição nas ações desenvolvidas pelos participantes de nossa pesquisa, mas preferimos nos concentrar menos nessa contradição e mais no fato de que a prática docente dos professores de Brejo Santo mostrou-se confiante no futuro, esperançosa na melhoria da realidade presente, na mudança da realidade social (FREIRE, 2014).

Finalmente, gostaríamos de confirmar agora ao leitor, as diferenças gigantes de visão a respeito da Educomunicação, demonstradas pelos professores de ambas as escolas participantes de nosso estudo. Já vimos como os docentes de Brejo Santo demonstraram um discurso confiante e decidido em relação à Educomunicação, interpretando esse campo de conhecimentos como uma realidade já vivenciada por eles; todavia, veremos agora alguns posicionamentos dos professores da escola de Fortaleza, que de maneira geral interpretaram a Educomunicação como um importante campo de pesquisas, mas dificilmente aplicável na escola em que atuavam. O trecho abaixo reflete o tom do pessimismo manifestado no discurso dos professores da escola da capital. A conversa foi extraída do 3º encontro do grupo focal, realizado com os professores P.R.A na data de 25 de junho de 2015. Na ocasião, a discussão orientou-se para a questão da importância da estrutura física da escola e sua relação com a aplicação da Educomunicação. Foi questionado aos professores como eles utilizariam as tecnologias da informação e da comunicação caso tivessem uma infraestrutura física “ideal” (já que tanto citavam esse fator como uma de suas justificativas para o não uso da televisão e outras tecnologias). A resposta dos professores foi sintomática:

Professora Bete: Assim ó: a gente tá colocando muito a visão de 3 professores. Mas na própria escola a gente sabe que ia ter também...

Professor Netônio: Resistência! (interrompe a fala da professora).

Professora Bete: A resistência... tem professores...a gente sente até assim ó: tu trouxe o projeto né, pediu ajuda pra gente pra fazer esse trabalho com a Educomunicação, o que ficou? 3 professores. Nós somos quantos? Então existe uma resistência. Pra que chegue a Educomunicação a gente tem que ser preparado, sabe? Tem que ser preparado todo, a gente tira até pela realidade da escola que a gente trabalha (outra escola) que tem computação: tudo que tu falou aí... a gente não tem essa sala pra filmagem, mas a gente tem computadores que filmam, e tem resistência de professores, tem professores que não utilizam. A gente tem computadores em sala e existem professores que não utilizam, e ainda tão lá na lousa escrevendo... acredita

nisso? Então... (Professora Bete, professora P.R.A do 1º Ano do Fundamental I; Professor Netônio, professor P.R.A do 4º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. 3º encontro do grupo focal, 25/6/2015).

Mais uma vez, a questão da formação docente foi diretamente abordada pela professora Bete em suas declarações. Para a docente, mesmo que a escola tivesse uma infraestrutura ideal (salas de informática bem equipadas, aparelhos de TV suficientes para utilização por parte de todo o corpo docente, etc.) a aplicação da Educomunicação ainda enfrentaria sérias dificuldades na escola da capital, por conta da “resistência” demonstrada pelos próprios docentes em utilizar as tecnologias. Nesse caso, percebemos que a professora Bete atrelou a aplicação da Educomunicação na escola de Fortaleza ao domínio de tecnologias da informação (TV ou computador), quando na verdade, conforme já vimos ao longo deste trabalho, a Educomunicação depende mais da atitude das pessoas que da utilização de tecnologias digitais Orozco-Gomez (2011). Ainda assim, a professora Bete fez questão de exemplificar o fato de que poucos professores da escola participaram da pesquisa, alegando que havia uma resistência (ou má vontade) dos docentes da instituição da capital com tudo que fosse ligado ao uso das TIC. Contudo, ao sugerir haver uma “má vontade” por parte do corpo docente em participar da pesquisa (por abordar diretamente o uso da televisão), a própria professora Bete pareceu se contradizer, uma vez que durante os encontros do próprio grupo focal, a docente afirmou que a não participação de mais professores nas atividades de nossa pesquisa se deu justamente pela má vontade da gestão em aceitar considerar a participação na pesquisa como parte do planejamento pedagógico. Dessa forma, compreendemos que se existiu mesmo uma “má vontade” em torno de nossa pesquisa na escola da capital, a mesma partiu tanto da diretora quanto das próprias professoras da escola. Mais uma vez, nos vemos cercados por contradições argumentativas, nas quais os participantes de nosso estudo chocavam suas declarações e suas ações através de posturas ambíguas sobre um mesmo tema de discussão.

Para a professora Bete, aplicar a Educomunicação na escola da capital era uma ação que requeria necessariamente aprofundar uma formação continuada sobre esse tema, já que a professora fez questão de ressaltar que não bastava equipar a instituição com aparelhos de última geração, pois nas palavras da docente “pra que chegue a Educomunicação a gente tem que ser preparado”. Este raciocínio demonstrado pela professora Bete nos remete à questão de que a aplicação da Educomunicação requer, realmente, uma formação pedagógica que capacite os docentes a aplica-la de forma diferenciada das maneiras costumeiramente não democráticas, pelas quais as TIC já são utilizadas em sala de aula Citelli (2011); e a julgar

pelas palavras da docente da capital, ela não se sente preparada para aplicar nem a Educomunicação nem qualquer conceito de caráter educ comunicativo que esteja relacionado ao uso de tecnologias em sala de aula. O uso que faz dessas tecnologias é costumeiramente instrumental e ilustrativo (conforme descrevemos nos Capítulos anteriores). Seria então preciso uma formação contínua sobre Educomunicação, que não fosse oferecida somente como solução provisória ou em caráter extraordinário, mas sim como algo “permanente ou durante toda a vida [...] entendendo-se em princípio que a formação destes profissionais não para com uma titulação e que é necessário atualizar-se para exercer a profissão” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 376).

Na verdade, a situação dos professores da escola de Fortaleza nos pareceu ser ainda mais abrangente que o sentimento de despreparo frente à Educomunicação. Além de não sentirem-se preparados, os docentes se sentiam aparentemente desamparados, desiludidos ou desesperançosos com o sistema educacional no qual estavam inseridos. Para eles, por mais que tentassem inovar suas práticas pedagógicas, a implantação da Educomunicação seria algo simplesmente surreal, uma vez que na ótica dos professores, a gestão da escola não facilitaria essa inovação, tanto por não conhecer o assunto em questão (Educomunicação) quanto por não se interessar em conhecê-lo. O trecho abaixo retirado da mesma conversa com os professores no último encontro do grupo focal, realizado em Fortaleza, revela o tom dessa desilusão mostrada em seus discursos:

Pesquisador: Quando você diz “resistência”, vocês 3 falam “resistência”, que alguns professores mostrariam resistência mesmo se tivesse todo esse equipamento, toda essa coisa. Você fala muito nessa palavra: “resistência”... “a gestão mostra resistência”. Que tipo de resistência?

Os 3 professores: De não querer utilizar!

Professora Bete: De não querer aprender.

Professor Netônio: É porque criou-se uma imagem de que a tecnologia atrapalha a aula. A verdade é essa. E assim, eu acho que a Educomunicação depois que tu chegou aqui, de certa forma “mexeu”.

(Professora Bete, professora P.R.A do 1º Ano do Fundamental I; Professor Netônio, professor P.R.A do 4º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-Ce. 3º encontro do grupo focal, 25/6/2015).

Nessas declarações, os professores de Fortaleza deram sinais de desgaste, não apenas físico, mas essencialmente mental. O professor Netônio afirmou que “criou-se uma imagem de que a tecnologia atrapalha a aula”, e que a realização de nossa pesquisa na escola da capital “de certa forma mexeu”; todavia, com o que nossa pesquisa realmente “mexeu” na escola? A julgar pelas palavras do professor Netônio, entendemos que a realização deste estudo questionou diretamente antigas convicções que professores e gestores da escola de

Fortaleza tinham sobre o uso da televisão e das demais TIC. Todavia, diferentemente dos docentes de Brejo Santo que demonstravam uma postura tranquila, satisfeita e orgulhosa de sua prática docente, os professores da capital pareciam estar no limite de suas forças, abatidos num combate discursivo tanto com a gestão de sua escola quanto com a gestão municipal de educação (Secretaria de Educação). Esse combate discursivo aparentemente lhes desgastava e tirava a esperança de um futuro melhor, gerando um discurso pessimista, conformado e melancólico. A falta de esperança no futuro ou na melhora de algo que se considera errado é um duro golpe sobre o ser humano, que em algumas ocasiões o faz até mesmo abrir mão de pensar no futuro, provando que “a desproblematização do futuro [...] é uma violenta ruptura com a natureza humana” (FREIRE, 2014, p. 71). Temos aqui um discurso que manifesta os extremos da situação levantada. Se de um lado os professores criticavam a falta de visão da gestão de sua escola a respeito da televisão, por outro eles mesmos (professores) pareciam enxergar a Educomunicação unicamente como uma “salvação”, uma “receita alquímica” que transformasse a essência da substância em que fosse aplicada (no caso de nossa pesquisa, essa ‘substância’ seria as próprias aulas dos professores). Nessa visão desesperada e desesperançosa a respeito da Educomunicação, os professores da escola de Fortaleza se dirigiam a nós, pesquisadores, até mesmo como “figuras messiânicas” que pudessem “libertá-los” de algo (talvez de suas próprias dúvidas sobre sua carreira docente).

Gostaríamos de destacar que não havia nenhuma “salvação” para a prática docente dos professores de Fortaleza, porque a atividade desses professores não tinha nada a ser salvo; tinha sim muita coisa a ser refletida (não salva). Para Martin-Barbero (2011), a simples introdução de técnicas que incentivem o uso de tecnologias digitais não é suficiente para “salvar” a prática docente. O problema maior reside justamente no próprio modelo do sistema educacional, considerado pelo autor um modelo “[...] predominantemente vertical, autoritário na relação professor-aluno e linearmente sequencial no aprendizado” (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 123). O autor vai ainda além, e nos afirma que não devemos considerar os meios de comunicação ou as ferramentas tecnológicas (computador, celular, etc.) nem como vilãs nem como “salvadoras”:

Contrariamente aos que veem nos meios de comunicação e na tecnologia de informação uma das causas do desastre moral e cultural [...] ou seu oposto, uma espécie de panaceia, solução mágica para os problemas da educação, sou dos que pensam que **nada pode prejudicar mais a educação do que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar.** (MARTIN BARBERO, 2011, p. 123, grifo nosso).

Aqui, chegamos ao cerne da questão. Na escola de Fortaleza, os docentes se encontravam numa situação de desgaste emocional tão grande que aparentemente depositavam sua confiança em qualquer proposta metodológica ou inovação que lhes parecesse capaz de lhes modificar a realidade na qual estavam inseridos. Uma realidade de choques de discursos (a partir de choques de interesses) e falta de confiança no sistema educacional, numa circunstância em que “os professores se sentem em situação desconfortável frente aos alunos” (CORDEIRO, 2013, p. 53). Quando iniciamos a pesquisa na instituição da capital, os docentes que aceitaram participar do estudo viram uma possibilidade concreta de modificar sua própria realidade; por esse motivo, depositaram tanta fé na Educomunicação como uma proposta pedagógica ou um “campo de pesquisas” que simplesmente varreria do mapa as abordagens “tradicionais” e “antiquadas” adotadas pela direção da escola. Todavia, a prática educacional não promete liberdade a ninguém, promete sim uma nova visão a respeito das mesmas coisas que se vivencia no cotidiano escolar. Se essa nova visão proporciona uma “libertação” de algum contexto, só mesmo a prática em torno dos conceitos educacionais poderá confirmar isso.

O fim dos grupos focais na escola da capital revelou de forma contundente o sentimento dos docentes de Fortaleza de incerteza sobre o futuro de sua prática docente. O trecho abaixo nos revela os elogios que foram feitos pelos participantes ao final do grupo focal realizado com os professores P.R.A e também seus receios de que os “resultados” obtidos com a realização da pesquisa (em relação ao uso da televisão) pudessem ser esquecidos na escola após o encerramento do estudo:

Professor Netônio: A imagem que se tinha na mente de quando um professor queria levar um vídeo era de tá enrolando a aula. Agora não: já sabe que existe uma vertente de estudo nessa linha que é pedagógica. Não é só...

Professora Mari: O objetivo não é recrear (interrompe a fala do professor Netônio).

Professor Netônio: Não é só recrear, é pedagógico também. E eu acho que quando tu veio deu mesmo uma certa “sacudida”, e pode ser que...não sei...tomara que tenha aberto mais a mente da gestão mais aqui pra isso. Até porque...é como a gente tava falando, tem mais facilidade da gente utilizar na estrutura, mas melhorou muito depois que tu trouxe essa proposta pra cá. A gente notou mais...porque assim: uma coisa é a gente “*vamos passar um filme*”... “*cadê, vai ter o quê?* (imitando a voz de alguém) *Traz aí o projeto pra apresentar e tal*”..., “*tão querendo recrear, é pra não dar aula, é pra descansar a garganta?*”. Aí depois você chegou, apresentou: “*existe uma área pedagógica que trabalha com tecnologias e tal, tal*” (simulando as discussões do grupo focal), então isso vai de certa forma daqui pra frente facilitar um pouco. **Não sei até quando porque acho que teria que abrir mais. Teria que ser mais discutido nas escolas isso.**

Os 3 professores falam ao mesmo tempo.

Professor Netônio: A gente tá nesses meses... mexeu nesses meses, **mas e depois quando tu sair daqui?** Mas é uma coisa que tá em segundo plano. A intenção da escola não é melhorar a educação? Aí chega uma proposta boa pra se melhorar a educação...por que não agarra? É como se fosse...

Professora Bete: Teria que ser dado um momento pra que fosse passado pra todos! (interrompe a fala do professor Netônio).

Professor Netônio: Aí quer dizer: um projeto desse apresentado prum número pequeno de professores né?

Professora Bete: 3 pessoas? 6 pessoas?

Professor Netônio: Complicado...

(Professora Bete, professora P.R.A do 1º Ano do Fundamental I; Professor Netônio, professor P.R.A do 4º Ano do Fundamental I; Professora Mari, professora P.R.A do 2º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. 3º encontro do grupo focal, 25/6/2015, grifo nosso).

Vemos no discurso manifestado pelos professores P.R.A o medo de perderem, segundo eles, o pouco que haviam conquistado com a realização da pesquisa. Para o Professor Netônio, a utilização da televisão nas aulas havia ficado mais livre em virtude de termos realizado naquele período as observações das aulas dos docentes e feito entrevistas com os participantes do estudo (incluindo a diretora da escola). Para o professor Netônio, a realização da pesquisa “deu uma certa sacudida”; porém, para ele, essa sacudida não era suficiente pois era preciso ampliar mais a divulgação da Educomunicação porque isso se constituiria num assunto a ser “mais discutido nas escolas”. Netônio fez questão de ressaltar que a realização da pesquisa era uma espécie de “divulgação da Educomunicação”, mesmo que o objetivo principal de nosso estudo tenha sido captar o que os professores das escolas pensavam da Educomunicação, usando para isso a apresentação de textos e vídeo para apresentar esse campo de estudos aos docentes. Ainda assim, os professores da escola de Fortaleza aparentemente encararam a pesquisa como uma espécie de “vingança pessoal”, na qual poderiam ter a liberdade que tanto desejavam para fazer uso da televisão em suas aulas. Esse tipo de pensamento nos deixava de certa forma surpresos, pois não nos víamos como redentores da realidade daqueles professores e nem mesmo “divulgadores da Educomunicação” (por mais que divulgássemos sim os conceitos dessa área de estudos aos professores que tinham contato com os conceitos educacionais pela primeira vez).

O discurso tecnicista a respeito da Educomunicação ganhou tons quase melancólicos entre os professores da capital. Ao mesmo tempo em que encaravam a Educomunicação como uma ferramenta inovadora para a escola, constantemente chamavam a atenção para o fato de que a Educomunicação, nos moldes em que estava sendo discutida, simplesmente não podia ser implementada na escola por conta da irredutibilidade da gestão (o que, conforme já percebemos, era uma consequência natural também da irredutibilidade dos próprios professores). Os docentes da capital enxergaram a Educomunicação como uma proposta pedagógica atraente, sedutora, mas dificilmente implantável. O trecho abaixo demonstra um pouco desse pensamento no discurso das professoras Mari (2º Ano do

Fundamental) e Bete (1º Ano do Fundamental). A conversa foi extraída do 1º encontro do grupo focal realizado com as professoras P.R.A que participaram da pesquisa na data de 17 de abril de 2015:

Professora Mari: É uma proposta muito boa, eu gostei muito. Ele fala nos objetivos né (lê um trecho do texto): “*integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação*” e aqui: “*criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, criar e rever ações de comunicação na escola*”. Eu achei muito interessante essa parte, assim, o objetivo da proposta, é muito boa: criar, fortalecer essa comunicação, esse laço, eu achei a proposta excelente! Se realmente ela...se vier pra...se fosse algo assim levado a sério, trabalhado mesmo na escola, seria uma proposta excelente...

Pesquisador: Você acha que essa proposta educacional seria...

Professora Mari: Muito viável (interrompe o pesquisador).

Pesquisador: Viável? De ser realizada aqui na escola?

Ambas as professoras: Sim.

Professora Mari: Ave... **seria um sonho...**

Professora Bete: Até porque, assim ó: os nossos alunos, eu e Mari nós temos alunos de cinco a oito anos, se for na faixa etária tem alguns mais velhos, mas de cinco a oito anos. Então a abstração pra eles é muito difícil. E com a televisão é possível que eles vejam, que eles acabem vivenciando de alguma forma né? Eles não vão ter só que imaginar... porque pra cada um dos nossos conteúdos a gente pode trabalhar um número maior de vídeos. Enquanto a gente se restringe a usar uma televisão de 15 em 15 dias, se a gente tivesse um espaço, se a gente tivesse uma televisão na nossa sala a gente poderia usar vídeos menores, mas que chamasse a atenção deles (alunos) né? Não precisava mais ficar programando uma aula assim. É de 15 em 15 dias? Então eu passo um vídeo maior... um conto...e eu podia estar trabalhando estratégias bem menores, com tempos menores onde eles pudessem estar vivenciando o que eu tava falando. Seria muito bom... (Professora Mari, professora P.R.A do 2º Ano do Fundamental I; Professora Bete, professora P.R.A do 1º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza. 1º encontro do grupo focal, 17/4/2015).

Vemos aqui duas preocupações distintas nas falas das professoras. Enquanto a professora Mari parece se preocupar mais com a viabilidade da implantação da Educomunicação como um “projeto pedagógico” na escola, a professora Bete pareceu se preocupar mais com a organização das atividades pedagógicas se a Educomunicação fosse realmente implementada na escola de Fortaleza. Para Bete implantar a Educomunicação, seria algo aparentemente complicado porque só poderia ser feito “se fosse algo levado a sério, trabalhado mesmo na escola”. Nesse caso, a professora Bete sugeriu não haver uma vontade maior de professores e gestores em realmente quererem implementar ideias de caráter educacional naquela instituição. Já a professora Mari se identificou bastante com a Educomunicação, a partir da leitura dos textos que estavam sendo trabalhados no grupo focal. Para ela, a proposta educacional apresentada nos textos era “maravilhosa”, mas ao mesmo tempo em que as elogiava, a docente também parecia enxergar a implantação da Educomunicação na escola como algo quase surreal, posto que em ela mesma classificava a prática educacional como “um sonho”. A professora Bete nos mostrou uma preocupação tecnicista. Segundo a docente, se a Educomunicação fosse implantada no colégio, as

professoras poderiam usar a TV de uma forma “melhor”, com vídeos “menores” e “mais chamativos”, ao invés de utilizar a televisão apenas sob reserva a cada 15 dias (como as docentes estavam fazendo à época do estudo). A professora Bete inclusive foi a docente mais crítica ao ser consultada na escola da capital e fazia constantes comentários incisivos à infraestrutura da instituição e à própria gestão da escola.

O que podemos subentender das declarações de ambas as docentes? Em primeiro lugar, vemos que há uma incômoda falta de esperança das professoras a respeito de alguma melhora que possa ocorrer na escola, seja em sua estrutura física, seja em sua natureza pedagógica. Se para a professora Mari a implementação da Educomunicação como uma política pedagógica na escola representaria um “sonho”, como poderíamos encarar a “realidade” das docentes naquela instituição? Como um “pesadelo”? É preciso cautela antes de afirmarmos que a realidade vivenciada pelas professoras da escola da capital era mesmo tão tenebrosa assim; afinal de contas, se o ambiente de trabalho parecia ruim para os professores da escola da capital, ele o era também para os gestores e demais funcionários daquela instituição. De toda forma, os lamentos demonstrados por ambas as docentes não deixam de se caracterizar como algo lamentável do ponto de vista freireano, uma vez que todo professor tem que ter esperança em sua prática docente e nas melhorias que o futuro pode trazer, pois sem esperança “[...] não haveria história, mas puro determinismo”. (FREIRE, 2014, p. 70).

Gostaríamos de encerrar este capítulo fazendo uma última reflexão sobre as palavras dos professores P.R.A da escola de Fortaleza-CE, que agradeceram por sua participação na pesquisa e chamaram a atenção para o fato de que mesmo tendo tomado conhecimento da Educomunicação através da participação em nosso estudo, sozinhos eles (os professores) não poderiam fazer muita coisa em prol da implantação de uma prática educ comunicativa conjunta na escola, pois de acordo com os docentes, a política educacional vigente era determinada pela Secretaria de Educação e adotada diretamente pela gestão da escola, deixando os professores totalmente fora de qualquer sugestão ou contestação sobre o que fosse adotado como política vigente no contexto educacional de Fortaleza:

Professor Netônio: Eu também agradeço por tudo! **Tirou a gente da caverna...**(sorri). Tipo assim: toda vida que a gente tentava utilizar um vídeo por exemplo, como eu já falei várias vezes, a gente era taxado, discretamente taxado. E aí agora a gente sabe...aí ficava (olha pra cima como se estivesse pensando): “*meu Deus, será que eu tô tentando enrolar aula e não tô sabendo?*”.

Professora Bete: E a gente não tinha argumentos né?

Professor Netônio: É o argumento era pouco, porque ficava aquela...criou aquela cultura de que a gente tava enrolando a aula.

Professora Bete: Há prioridades, então vamos deixar as prioridades...

Professor Netônio: Então você mesmo se inibia. Você mesmo acabava se inibindo

porque... "será que eu tô mesmo?"...você acabava se convencendo que tava fazendo errado né? "será que eu tô enrolando aula e não tô sabendo?" Será que é...então assim: quando a gente passa a conhecer essa proposta (a Educomunicação) a gente sabe que é uma coisa pedagógica, tá entendendo? E eu acho que isso tem que ser passado, como a Bete falou, pros gestores também. Porque também se...a gente já tem a consciência de que a Educomunicação existe e a gente vai tentar aplicar, mas se a gestão de cada escola não tiver essa consciência também vai ficar aquela imagem de que ainda é uma perda de tempo, de que tem que ficar pra segundo plano, tá enchendo a aula de linguiça...então assim: **tu veio pra tirar a gente da caverna legal viu?** (Professora Bete, professora P.R.A do 1º Ano do Fundamental I; Professor Netônio, professor P.R.A do 4º Ano do Fundamental I. Escola de Fortaleza-CE. 3º encontro do grupo focal, 25/6/2015).

Para o professor Netônio, a realização da pesquisa na escola da capital serviu como uma espécie de "iluminação conceitual", pois em suas palavras o estudo "tirou a gente da caverna". Todavia, como devemos interpretar o posicionamento do professor Netônio? Sem dúvida nenhuma, é tentador imaginar que nossa pesquisa serviu para apresentar conceitos teóricos talvez inéditos aos professores (tanto da escola de Fortaleza quanto da escola de Brejo Santo), e que eles (docentes) nunca tendo ouvido falar a respeito da Educomunicação, só teriam a agradecer pelo fato de terem participado do estudo. Porém, a realidade nos mostrou que os professores já tinham sim determinado conhecimento (ou ideia) a respeito do que a Educomunicação significava (mesmo nunca tendo ouvido falar a respeito da prática educacional). Além disso, diante da realidade vivenciada pelos docentes e do contexto no qual estavam inseridos, a aplicação da Educomunicação passou a ser vista ou como uma realidade já vivenciada (em Brejo Santo) ou como uma utopia não passível de ser realizada (em Fortaleza). Por conta disso, o professor Netônio talvez tenha interpretado sua própria realidade docente como uma realidade "de escuridão", tal qual o mito de Platão nos sugere: uma caverna onde todos os professores da escola de Fortaleza estariam localizados de costas para a saída, inseridos de frente para a escuridão e a ignorância, adaptados a uma realidade desfavorável (na ótica deles) e aprisionante. Continuando nossa análise a partir do raciocínio apresentado pelo professor Netônio, do outro lado desta caverna (em sua saída), brilharia uma luz até então desconhecida pelos professores que participaram de nossa pesquisa: "a luz da Educomunicação", trazendo conceitos até então inéditos aos professores participantes de nossa pesquisa, e que poderia retirá-los do fundo da caverna da ignorância.

Guardados os devidos elogios ao paralelo romântico feito pelo professor Netônio entre a realização de nossa pesquisa e o mito de Platão, não nos deixamos encantar (além do necessário) por esse verdadeiro "canto da sereia" proposto pelo docente da escola da capital. Não enxergamos a aplicação de nosso estudo como uma maneira de modificar a realidade das escolas que visitamos, ao contrário, identificamos apenas nossa pesquisa como uma maneira

de identificar sob quais diretrizes o uso da televisão era feito em tais instituições, e a partir de quais contextos esse uso era interpretado. A realização de qualquer tentativa prática de mudança da realidade da prática docente observada, já nos havia ficado clara como uma atividade de extensão Lakatos (2006), e desde a estruturação da metodologia de nosso estudo, já estávamos cientes de que nossa função durante a pesquisa de campo seria investigar o discurso dos participantes, e não modificar suas práticas pedagógicas.

Vivemos em uma era recheada de estereótipos transmitidos por certos meios de comunicação (incluindo a TV) que tendem a simplificar e empobrecer a essência dos conceitos nos quais aprofundamos nossas reflexões, nos confirmando que “[...] a linguagem midiática pode ser um instrumento de poder” (ALMEIDA, 2012, p. 85). A visão demonstrada sobre os professores de Fortaleza a respeito dos objetivos de nossa pesquisa, apesar de se caracterizar como uma visão sincera, não deixou de ser uma visão também estereotipada. Nessa “onda estereotípica”, a educação e seus profissionais parecem se encontrar cercados de pensamentos reducionistas ou mesmo redundantes, especialmente quando o assunto são as tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Fala-se muito na importância de se usar as novas tecnologias em sala de aula, na necessidade de se repensar os métodos pedagógicos, na importância de se tornar as aulas “atrativas”; porém, “se a oferta educativa, ao se modernizar com a introdução das novas tecnologias, se alarga e até melhora, a aprendizagem, no entanto, continua uma dúvida” (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 167).

Chegamos ao fim deste trabalho e pudemos perceber que os participantes de ambas as escolas demonstraram em algumas ocasiões, posturas absolutamente distintas em relação às mesmas questões abordadas no estudo; e outras questões pareceram ter posturas semelhantes, compartilhando um discurso afim. Todavia, a regra maior que detectamos foi a manifestação de discursos absolutamente ambíguos e contraditórios, que ora se contradiziam em ações (através da prática docente dos professores), ora se contradiziam através de palavras (nas declarações de professores e gestores). Por conta disso, decidimos resumir os posicionamentos dos participantes desta pesquisa nas duas escolas no quadro que segue abaixo, de acordo com as categorias analíticas empíricas que estabelecemos neste estudo:

Tabela 4 – Posturas dos professores de Fortaleza e Brejo Santo a partir das categorias analíticas empíricas

| | Professores da Escola de Fortaleza | Professores da Escola de Brejo Santo |
|--|--|---|
| Uso da TV | <p>Instrumental: TV usada como ferramenta ilustrativa do livro didático</p> <p>Diretamente controlado pela direção da escola (que aprovava ou não esse uso)</p> <p>Mal visto pela gestão: professores que utilizavam a mídia televisiva pareciam sofrer censuras, mesmo que esse uso estivesse incluído em seu plano de aula.</p> | <p>Instrumental: TV usada como ferramenta ilustrativa do livro didático</p> <p>Diretamente controlado pela Secretaria de Educação, que oferecia sugestões prontas de atividades com o uso da TV.</p> <p>Uso restrito às recomendações da Secretaria Municipal de Educação.</p> |
| Interpretação da Mídia Televisiva | <p>Moralista: interpretação baseada em valores sociais e morais com que os participantes se identificavam.</p> <p>Idealista: programas ou canais de TV eram tidos como “educativos” se abordassem conteúdos pedagógicos.</p> <p>Criticista: ampla rejeição a programas da TV aberta (telenovelas, telejornais e programas policiais).</p> | <p>Moralista: interpretação baseada em valores religiosos com que os professores se identificavam.</p> <p>Idealista: programas ou canais de TV eram tidos como “educativos” se abordassem conteúdos pedagógicos.</p> <p>Criticista: ampla rejeição a programas da TV aberta (telenovelas, telejornais e programas policiais).</p> |
| Formação Docente | <p>Limitada: professores afirmaram não receber formação para uso de tecnologias.</p> <p>Autônoma: professores tomavam a iniciativa de investir em sua própria formação complementar, fazendo cursos de Pós-Graduação.</p> <p>Conflituosa: impactava diretamente nas relações mantidas entre professores e gestores da escola da capital</p> | <p>Centralizadora: professores recebiam formações docentes específicas sobre o uso de tecnologias, com materiais prontos (vídeos, filmes, CDs e DVDs)</p> <p>Dependente: professores deixavam a responsabilidade de sua formação complementar a cargo da Secretaria de Educação.</p> <p>Agregadora: professores sentiam-se valorizados e confiantes em sua prática docente, através das formações que recebiam</p> |
| Interpretação da Educomunicação | <p>Como campo de pesquisa: algo teórico, acadêmico.</p> <p>Como ferramenta tecnicista: Educomunicação como algo ligado ao domínio de tecnologias</p> <p>Como algo surreal: Educomunicação como prática pedagógica bonita, útil, mas pouco aplicável à realidade da escola de Fortaleza.</p> | <p>Como metodologia: algo prático, a ser aplicado.</p> <p>Como projeto pedagógico: Educomunicação no mesmo patamar dos projetos pedagógicos indicados pela Secretaria de Educação.</p> <p>Como realidade concreta: Educomunicação como atividade já vivenciada e trabalhada pelos professores</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Televisão, esse objeto tão temido, tão criticado e ao mesmo tempo tão amado! Ao longo deste estudo, pudemos perceber como a televisão caracteriza-se ela mesma como uma mídia independente, capaz de transmitir mensagens a seus telespectadores, influenciar seus hábitos, ser influenciada pela resposta (audiência) de seus usuários, e, até mesmo, propor novas formas de aprendizagem que não sejam baseadas unicamente num modelo centralizado e predeterminado de divisão do saber.

A mídia televisiva ainda é, sem sombra de dúvidas, o meio de comunicação mais influente da sociedade ocidental, e cada vez mais parece querer, de forma audaciosa, dividir a responsabilidade sobre o ato de educar com a escola, a grande e poderosa instituição ocidental responsável por formar os cidadãos, futuros trabalhadores, que irão manter a estrutura do sistema econômico vigente. Sim! A escola, como instituição educacional encontra-se atrelada à economia de seu tempo, à política de seu tempo, e, conseqüentemente também para a cultura de seu tempo, o que logo nos faz concluir que, atualmente, a instituição escolar encontra-se – por mais que negue – sob influência da...televisão!

Mas quem é a escola, senão a guardiã do saber no Ocidente cristão? Se não é mais a detentora única desse saber, como já foi nos áureos tempos da sociedade medieval, a escola, ao menos, ainda se apresenta como a instituição educacional por excelência, o local onde o ser humano é formado para desempenhar sua função na sociedade, e para descobrir suas próprias capacidades latentes, seus próprios “talentos ocultos”, que a escola é capaz de estimular como ninguém.

Sem dúvida alguma, a missão que a escola toma para si mesma desde seu surgimento no mundo ocidental – enquanto instituição voltada unicamente ao ato de educar – é uma missão importante, nobre, mas que parece ter se tornado desgastante para a própria instituição escolar, diante da concorrência que vem sofrendo nas últimas décadas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). O objetivo da instituição escolar há muito deixou de ser apenas ensinar conteúdos: na escola não apenas se ensina; se forma. Não apenas se transmite conteúdos; se transmitem valores. E um dos valores costumeiramente defendidos na sociedade ocidental contemporânea, com todos os seus ideais iluministas (e por vezes antitradicionalistas), é o de que só a educação é capaz de emancipar o ser humano, tornando-o apto a se livrar das amarras da ignorância. Da mesma forma, a ideia de que a educação é a única capaz de fazer o homem descobrir a si mesmo (seus potenciais) também passou a ser adotada plenamente pela escola enquanto instituição educacional, formando um

padrão social responsável por defender a ideia de que a escola é o ambiente primordial onde que o ser humano pode descobrir sua vontade, o desejo autêntico de seu espírito, que por sua vez o levará a agir em conformidade com a essência de seu próprio ser.

Nessa lista de valores tão nobres defendidos pela escola, a televisão não parece ter espaço; ela é tida como imprópria, excessivamente mundana, um instrumento que veicula mensagens inadequadas para serem exibidas num ambiente com ideais tão rígidos e nobres, muitas vezes ainda oriundos do medievo. Tentamos ao longo deste estudo, nos debruçar sobre os temores que a mídia televisiva parece despertar sobre a escola; os receios que a televisão, enquanto símbolo de comunicabilidade livre parece despertar sobre a escola, cuja comunicabilidade ainda soa como algo restrito, protegido, orientado. Sim! A televisão desperta temor, e ao mesmo tempo desperta respeito, pois se sabe que ela pode ser capaz de em poucos segundos, causar grande apelo popular em torno dos programas que transmite, das notícias que veicula, dos valores que apresenta. Tanto os professores quanto os gestores de nosso estudo foram ávidos em demonstrar posições criticistas em torno da mídia televisiva. Para a grande maioria dos profissionais que participaram desta pesquisa, os programas de TV da atualidade, especialmente aqueles que são exibidos nos canais abertos de TV, são agressivos, pouco instrutivos e, acima de tudo, não são educativos. Que veredito mais claro (e grave) que esse poderia ser dado por profissionais atuantes na área de Educação?

Um programa – ou canal de TV – que não é “educativo” é sinônimo de algo que deve ser esquecido, deletado, impedido a qualquer custo de ser abordado em atividades escolares. Durante nosso estudo, percebemos que a simples menção de programas desse tipo em sala de aula deve ser abolida, e tais menções devem ser apagadas da escola sem que nenhum registro desses programas possa ser mantido. Os mesmos professores que se posicionaram de maneira enfática a respeito dos programas dos canais abertos de TV afirmaram também assistir alguns desses programas, ainda que quando confirmassem isso o fizessem de maneira aparentemente tímida, acanhada, discreta. Afinal de contas, os participantes de nosso estudo nos demonstraram que, para eles, assistir televisão não pareceu ser uma atividade condizente com profissionais de uma instituição (escola) que se apresenta como opositora ao uso da mídia televisiva. Mas quem são esses profissionais? O que os caracteriza como “profissionais da educação”? Qual é a imagem social que se tem deles, e que eles (como profissionais da educação) tem de si mesmos?

Vimos durante nossa pesquisa, que as respostas a esses questionamentos explicaram de forma clara porque o ato de assistir alguns programas de TV pareceu não ser bem visto pelos participantes deste estudo. Mais que isso: assistir certos programas (como as

telenovelas, ou *reality shows*) é algo impróprio, inadequado, perigoso, quase subversivo; algo que pode prejudicar a imagem dos profissionais da educação. E que imagem é essa? Sem dúvidas, a imagem de alguém culto, sério, dedicado à sua profissão e que não tem tempo a dedicar a atividades irrelevantes, como o contato com certos programas televisivos. Essa imagem social estereotipada apresentada pelos próprios veículos de comunicação – incluindo a mídia televisiva – pareceu encontrar ecos diretos nos participantes desta pesquisa: trata-se na verdade de uma cobrança social violenta, agressiva, que ultrapassa o campo da atuação profissional e pareceu adentrar no campo da vida pessoal dos professores e gestores que acompanhamos nas escolas de Fortaleza e Brejo Santo.

A área da Educação é um campo de atuação que demanda dedicação, concentração, esforço, e diante dos ideais defendidos pela escola, assistir TV pareceu ser visto como algo menor por parte dos educadores que participaram de nosso estudo. Não só o ato de assistir TV, como também o ato de usar a mídia televisiva em sala de aula foi visto como algo secundário, não-prioritário. A posição dos professores e gestores foi clara a respeito da mídia televisiva: seu uso deveria ser feito apenas de forma instrumental, ilustrativa, apresentando os conteúdos do livro didático de maneira mais ágil, chamativa. A análise sobre a mídia televisiva, feita pelos participantes da pesquisa baseou-se numa análise essencialmente moralista, onde os valores considerados deturpados pelos programas eram justamente os valores defendidos por cada participante do estudo, como a família, o heterossexualismo, os bons costumes, a fidelidade matrimonial, a religiosidade, a paz e demais valores considerados “positivos” (honestidade, coragem, fé, perseverança etc.). Nesse caso, a mídia televisiva foi atrelada até mesmo a algo antiético, deturpador dos costumes religiosos e morais da sociedade, que deveria ser evitado a todo custo sob pena de influenciar o comportamento dos alunos.

Todavia, não podemos simplesmente interpretar os discursos demonstrados pelos participantes de nossa pesquisa sob uma ótica simplista, reducionista ou mesmo incomum, posto que os discursos expressados pelos participantes do estudo constituíram-se justamente no foco maior de análise das observações que foram feitas. Esses discursos foram nada mais que manifestações dos contextos em que os participantes viviam e atuavam profissionalmente; e o discurso da escola historicamente sempre foi muito claro em relação ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): elas devem ser utilizadas no ambiente escolar como recurso, sempre de forma delimitada, planejada e controlada; nunca de forma “livre” ou mesmo de maneira essencialmente democrática. E é aí que apresentamos aos participantes de nosso estudo, uma área de conhecimentos até então inédita para alguns, e já

conhecida para outros, que de certa maneira contradizia diretamente o raciocínio de que as TIC têm que ser usadas de maneira direcionada: o campo da Educomunicação. Esse campo de saber propõe justamente a democratização do acesso aos meios de comunicação, como forma de se propor uma construção coletiva de conhecimentos a partir da socialização do processo de manipulação das tecnologias. Trata-se mais de “educar para o uso dos meios” que de “usar os meios para educar”.

A análise dos discursos de professores e gestores constituiu-se na base analítica de todo este trabalho acadêmico e revelou dados relevantes, com diferenças consideráveis entre os discursos dos participantes na capital e no Cariri cearense. A opção em realizarmos a pesquisa em duas escolas distintas, se deu inicialmente por uma necessidade inesperada, que ironicamente terminou por enriquecer e contrapor discursos efetivamente contrários a respeito dos mesmos objetos analisados. A riqueza na variedade dos discursos manifestados constituiu-se assim na riqueza dos próprios dados obtidos com as análises das ações dos participantes da pesquisa.

Os discursos dos docentes em ambas as escolas mostrou ter diferenças significativas, enquanto os professores da escola da capital demonstraram ter uma visão pessimista sobre sua própria realidade profissional, além de estarem em um conflito discursivo com a gestão de sua escola – por conta de interesses conflitantes – os professores da escola de Brejo Santo-CE apresentaram um discurso alinhado à gestão de sua escola e à Secretaria de Educação daquele município. Isso fez com que as falas dos professores do interior ganhassem tons absolutamente conciliatórios, ao passo que as entrevistas dos professores da escola de Fortaleza ganharam ares tensos, com declarações contestadoras e posicionamentos conflitantes. Todavia, apesar dos discursos dos participantes terem se mostrado essencialmente diferentes, a razão por trás dessas diferenças era a mesma: a formação docente vivenciada – ou não vivenciada – pelos professores de ambas as escolas. Essa formação docente constituiu-se numa verdadeira chave interpretativa para a análise dos discursos dos participantes nas duas cidades (Fortaleza e Brejo Santo), nos revelando dados importantes.

A formação continuada oferecida aos professores da escola da capital cearense foi avaliada por eles como insuficiente no que se refere ao uso da TV e de outras tecnologias para o seu trabalho pedagógico. Para os professores da escola de Fortaleza, a Secretaria de Educação da capital não oferecia nada que fosse relacionado ao uso da televisão ou de outras tecnologias na escola; por conta disso, os docentes da capital encaravam a Educomunicação de uma maneira absolutamente funcional, utilitária: ao mesmo tempo em que a prática

educativa lhes parecia ser um campo de pesquisas absolutamente teórico, inovador e promissor, a implantação da Educomunicação como prática docente constante foi interpretada pelos professores da escola de Fortaleza como algo absolutamente utópico e surreal. Não havia esperança no discurso dos professores da capital, havia sim rancor, irritação e melancolia; o que transformava suas visões de futuro sobre suas próprias práticas docentes em algo “cinza”, “nublado”, incerto.

Por outro lado, a formação continuada vivenciada pelos professores da escola de Brejo Santo pode ser analisada em duas direções (uma vez que a própria formação tinha ares ambíguos e contraditórios): ao mesmo tempo em que os professores recebiam formações docentes constantes oferecidas pela Secretaria de Educação de Brejo Santo, essas formações tinham um caráter não apenas de capacitação, mas também de direcionamento acerca do planejamento e do material televisivo a ser utilizado em sala de aula, dado que entregavam aos professores todo o material necessário para o uso da mídia televisiva em sala de aula, com vídeos já selecionados, e CDs e DVDs para os docentes, que deveriam seguir todo o planejamento didático feito pela Secretaria de Educação. Essas formações foram constantemente elogiadas pelos participantes da pesquisa em Brejo Santo, e faziam os professores sentirem-se valorizados e confiantes a respeito de sua prática docente, uma vez que sentiam estar fazendo o correto como profissionais da educação, que deveriam manter o *status quo* adquirido pela Educação de Brejo Santo com o prêmio recebido no ano anterior. Todavia, essas mesmas formações tiravam a independência didática dos docentes, que não podiam fazer mudanças nos planejamentos, pois eram recebidos prontos da Secretaria de Educação.

Apesar dos discursos dos professores de Brejo Santo terem demonstrado um posicionamento positivo em relação ao uso da TV em sala de aula, assim como uma grande satisfação e empolgação a respeito de atividades desse tipo, é necessário ponderar a análise desses discursos, considerando o aspecto prescritivo e de certa forma impositivo que está subjacente aos discursos dos docentes e gestores da escola do Cariri, quanto à promoção das capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação do município, ao pré-definir o uso didático da mídia televisiva no planejamento pedagógico. Contudo, merece destaque o modo como eles se diziam confiantes e empolgados, e a satisfação que demonstraram com sua carreira docente, sem expressarem incômodos quanto à limitação de sua liberdade em usar a mídia televisiva a partir de suas próprias convicções e escolhas. Por isso, os profissionais que consultamos na cidade do interior cearense mostraram-se satisfeitos com as formações docentes recebidas pela Secretaria de Educação, a ponto de adiarem (ou abrirem mão) até mesmo de prosseguir com sua formação continuada (Pós-Graduação), em prol das formações oficiais oferecidas pela Secretaria. Isso torna mais

claro a partir da constatação de que à época da realização da pesquisa, nenhum dos professores participantes da escola de Brejo Santo tinha formação complementar concluída (curso de Pós-Graduação completo), à exceção da coordenadora da escola, que também participou da pesquisa, mas era gestora.

Em ambas as escolas, os discursos a respeito da mídia televisiva e sua utilização em sala de aula manifestaram-se de maneira essencialmente contraditória. A contradição foi uma marca constante entre os discursos dos participantes de nosso estudo, tanto em palavras quanto em ações (onde os participantes afirmavam algo e mantinham práticas pedagógicas que contradiziam o que afirmavam). Os participantes da pesquisa reconheciam o potencial da TV como recurso pedagógico, mas esse reconhecimento estava atrelado à dimensão instrumental deste tipo de mídia. Da mesma forma, o reconhecimento dos docentes sobre a suposta importância das tecnologias para o campo da educação, não demonstrava clareza sobre as possibilidades de produção coletiva de conteúdo por parte de professores e alunos (através do uso dessas tecnologias), ou mesmo sobre a simples possibilidade de escolhas compartilhadas acerca de programações a serem trabalhadas nas turmas.

Por outro lado, os docentes destacavam as dificuldades em termos estruturais para a utilização da TV nas respectivas escolas e apresentavam um discurso crítico de cunho moralista e conservador a respeito da programação dos canais abertos de TV. A Educomunicação era costumeiramente tratada como algo que demandava o uso de tecnologias, e com as estruturas que as duas escolas possuíam (tanto em Fortaleza quanto em Brejo Santo), a aplicação da Educomunicação tornava-se praticamente uma utopia. Dessa forma, percebemos – durante as análises dos dados da pesquisa – que nos encontrávamos em um jogo discursivo verdadeiramente contraditório, onde tínhamos que analisar os discursos dos participantes sob todos os ângulos possíveis. Isso nos fez perceber que ao invés de encontrarmos críticos ou defensores da mídia televisiva (o que a análise inicial dos dados sugere), encontramos na verdade, sujeitos que manifestaram posturas contraditórias em atos e palavras, muitas vezes sem sequer darem conta disso.

Analisando o discurso dos docentes que participaram de nosso estudo, vimos que o perfil de ação da maioria deles não poderia ser considerado “educativo” (se partíssemos de um ponto de vista epistemológico sobre a Educomunicação), mesmo quando acreditavam estar agindo de forma aparentemente educativa. Ainda assim, classificar ou não a prática pedagógica dos participantes da pesquisa como “educativas” ou “não-educativas” não se constituiu num dos objetivos deste estudo, mesmo porque, independente dos participantes terem ou não interpretado a Educomunicação de maneira

“academicamente correta”, suas práticas docentes por vezes ganhavam caráter educ comunicativo, especialmente entre os professores da escola de Brejo Santo. Nesse sentido, os professores da escola de Fortaleza encontravam-se num patamar de ação pedagógica mais distante do que pode ser considerado como uma prática educ comunicativa – algo democrático, construído entre alunos e professores e essencialmente pautado no aumento da capacidade de comunicação dos sujeitos envolvidos. Já no caso dos professores de Brejo Santo, os projetos pedagógicos encaminhados pela Secretaria de Educação do município atingiam resultados educ comunicativos na escola que visitamos, apesar de suas aplicações por vezes terem se apresentado de maneiras essencialmente autoritárias e unilaterais.

Pensar a implementação da Educomunicação nas escolas brasileiras sob um viés pedagógico, mais democrático, seria um sonho? Uma utopia? Algo irrealizável? Se partirmos da análise de certos fenômenos presentes em escolas públicas nacionais, podemos partir da premissa de que a Educomunicação já é uma realidade em algumas escolas e instituições do país, especialmente naquelas em que a presença de Rádio-Escolas ou TV-Escolas coloca os alunos em intensa atividade cultural e social, integrados à instituição e à própria comunidade na qual estão inseridos. Projetos como o “Casa Grande FM” ou o “TV Casa Grande” (ambos da Fundação Casa Grande²⁰, no Cariri cearense, mesma região da escola de Brejo Santo) ou o “Educom.rádio – Educomunicação pelas ondas do rádio” – desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE da USP – são provas de que as iniciativas educ comunicativas podem ser bem sucedidas, sejam apoiadas pelo poder público, sejam apoiadas por doações ou pela iniciativa privada.

A Educomunicação não pode ser vista apenas como uma utopia, um “sonho lindo”, ou mesmo algo necessariamente tecnicista (como foi encarada por alguns docentes da escola de Fortaleza). Trata-se de uma realidade; uma realidade concreta, palpável e principalmente aplicável, por mais que ainda esteja longe do que se considere ideal para sua implementação. A quantidade de escolas que cada vez mais fazem uso de projetos

²⁰ A Fundação Casa Grande é uma Organização Não-Governamental – ONG localizada na cidade de Nova Olinda-CE, distante 521 km de Fortaleza. A Fundação tem como objetivo maior oferecer uma formação educacional de qualidade às crianças e jovens protagonistas em gestão cultural por meio de seus programas: Memória, Comunicação, Artes e Turismo. Os programas de formação da Fundação Casa Grande desenvolvem atividades de complementação escolar através dos laboratórios de Conteúdo e Produção. O objetivo é a formação interdisciplinar das crianças e jovens, a sensibilização do ver, do ouvir, do fazer e conviver através do acesso a qualidade do conteúdo e ampliação do repertório. Os programas educ comunicativos desenvolvidos na Fundação Casa Grande se tornaram referência em todo o Brasil, por colocarem diretamente crianças em idade escolar na produção, organização e apresentação dos próprios conteúdos midiáticos, sejam eles TV, rádio ou quaisquer outras plataformas onde as crianças possam se comunicar de maneira livre e criativa. Disponível em: <<http://www.fundacaocasagrande.org.br/principal.php>> Acesso em: 10 maio 2015.

educativos (rádios, TVs, etc.) é uma prova viva de que esse campo de conhecimentos está em ampla expansão no Brasil e na América Latina; porém, o que presenciamos nas escolas estudadas foi uma realidade docente distante, muito distante do que se pode considerar “educativo”.

Conforme já dissemos anteriormente, não podemos aqui simplesmente culpabilizar os professores ou gestores pela realidade que detectamos nas duas instituições que participaram desta pesquisa; ao contrário: eles, (docentes e gestores) são as maiores vítimas do contexto educacional no qual estão inseridos. São profissionais constantemente massacrados por cobranças sociais e exigências institucionais; cobranças essas que influenciam até mesmo suas convicções sobre sua profissão. Não raro, detectamos ao longo da pesquisa, professoras com vergonha de admitirem até mesmo que gostavam de assistir televisão, convencidas de que sua atuação como docente não lhes permitia assistir os programas costumeiramente exibidos nas grades dos canais abertos de TV, considerados no como algo inferior. A realidade que encontramos nas duas escolas que visitamos foi uma realidade de professores desconfiados, amedrontados com sua própria realidade social, que internalizaram esses discursos de cobrança e moralidade a seus próprios discursos, e elegeram a televisão como um bode expiatório de muitos dos problemas sociais com os quais estão acostumados.

Infelizmente, ainda percebemos uma grande distância entre a prática docente e a Educomunicação enquanto campo pedagógico e de pesquisa. A escola, enquanto instituição maior do meio educacional, ainda parece encarar a TV com discórdia e severidade; essa desconfiança se dá pelo fato da televisão, enquanto ferramenta comunicativa, chamar para si muitas das obrigações que a escola ainda considera exclusividade sua. Nessa guerra ideológica, a instituição escolar só tende a perder, uma vez que a ação da TV se estende para além dos muros da escola. Nesse caso, caberia à própria escola rever seu posicionamento ideológico e defensivo frente à televisão: como o uso da TV poderia ser feito de uma forma não tecnicista e utilitária? Como a televisão poderia ser encarada pelos alunos como algo mais que uma simples ferramenta de “retransmissão tecnológica de conteúdos”? O que fazer para não se apresentar a TV como uma “inimiga da educação”? São esses os questionamentos que esse estudo levanta e que podem servir como reflexões para a escola, no contexto de uma educação pós-moderna, que cada vez mais faz uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC.

Infelizmente, não pudemos aprofundar reflexões a respeito do que os gestores de cada escola realmente pensavam sobre o uso da TV em suas instituições. Tivemos pouco

tempo disponível com os diretores e coordenadores de cada escola, e isso fez com que fosse possível realizar apenas uma entrevista com cada gestor; porém, suas declarações foram ricas do ponto de vista metodológico, uma vez que nos permitiram comparar seus posicionamentos com os posicionamentos tomados pelos professores, captando ao menos inicialmente que tipo de pensamento eles guardavam a respeito da TV e de seu uso.

Outra dificuldade que tivemos se deu em relação aos projetos político-pedagógicos (PPP) das instituições visitadas. Tentamos consultá-los, mas não foi possível, devido ao fato de que, à época do estudo, os projetos estavam em processo de reformulação. Com isso, as gestões das duas escolas negaram o acesso aos PPP, preferindo dar orientações verbalizadas sobre eles em suas entrevistas. Percebemos que nas duas instituições, tanto em Fortaleza quanto em Brejo Santo, o uso das tecnologias pareceu ser algo incentivado, elogiado e mesmo recomendado, mas na prática esse uso demonstrou-se ser uma utopia, o que talvez justifique o sentimento de impotência demonstrado por alguns docentes – na escola de Fortaleza – no que tange à implementação da Educomunicação como prática pedagógica efetiva.

Esperamos que este estudo tenha dado contribuições no sentido de esclarecer quais forças estão em jogo no contexto escolar, e como os discursos são fruto justamente das ações dessas forças. Gostaríamos que o leitor compreendesse a essência das declarações dos professores consultados neste estudo, e os analisassem como sujeitos participantes de um contexto maior, sujeitos a forças que estão além de seu próprio alcance. Ao fim das contas, os professores e gestores entrevistados nesta pesquisa infelizmente parecem ter sido tratados pelas Secretarias Municipais de Educação como nada mais que isso: sujeitos de um jogo político onde o que interessa é a quantidade de resultados e não a qualidade dos processos, tão defendida pela própria Educomunicação. É esse tipo de pensamento que tem de ser extirpado do meio educacional brasileiro, e é justamente ele que dificulta ainda a implementação da Educomunicação nas escolas do país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K. C. K.; SILVA, R.S. História e tecnologias da televisão. In BOOC – **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**. ISSN: 1646-3137. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/abreu-silva-historia-e-tecnologias-da-televisao.pdf>> Acesso em: 10 maio 2015.
- ALMEIDA, Maria do Carmo Souza. Pro dia nascer feliz: imagens da educação brasileira. In CITELLI, Adilson (org.). **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- ANDRADE, Rogério Pelizzari de. Ambiente escolar e a publicidade governamental. In: CITELLI, Adilson. **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- ARAÚJO, Denise Lino de. TV como instância de letramento. In: **Comunicação & Educação**, n. 24. São Paulo: Salesiana. 2002.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BACCEGA, M. A. Comunicação e educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O (org); COSTA, M. C. C (org). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BODIÃO, I. S. O telensino: que didática é essa? In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2000, Caxambu-MG. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_04_02.pdf> Acesso em: 15 jun. 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2002.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. Telenovelas brasileiras – território de ficcionalidade: universalidades e segmentação. In: DOWBOR, Ladislau. **Desafios da comunicação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Ed. Hacker, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília: 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília:

1990.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – PNAD 2009. Brasília: 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm>> Acesso em: 16 nov. 2015.

BUCCI, Eugênio; KHEL, Maria Rita. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CAMARGO, Luiz Octavio de Lima. **Educação para o lazer**. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1998.

CARDOSO, I. X. F. **A influência da televisão sobre as crianças: uma polêmica**. Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Comunicação Social, Faculdade 7 de Setembro – FA7, 2008, Fortaleza-CE. Disponível em: <<http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/publicidade/monografia/2008/ivna%20ximenes.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2015.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 54, jan./mar. 2007, p. 11-28.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A. O (org); COSTA, M. C. C (org). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Imagens e representações dos professores: situando o problema. In: CITELLI, Adilson (org). **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLAÇO, V. F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de criança. In: **Psicologia: reflexão e crítica** n. 17, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

CORAZZA, Helena. Discurso da qualidade na educação e invisibilidade do professor. In: CITELLI, Adilson (org). **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA, Gláucia Glivian Erbs da. **Aonde se esconde o currículo oculto: dispositivos e rituais que silenciam vozes no currículo escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada à PMAE, Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí-SC. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp099321.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2015.

DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FALCÃO, Sandra Pereira. Estigma ou emancipação: da imagem do professor na web à formação para a docência. In: CITELLI, Adilson. **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

FÍGARO, Roseli; BACCEGA, Maria Aparecida. Sujeito, comunicação e cultura: Jesus Martin-Barbero. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

FÍGARO, Roseli. Uma pedagogia para os meios de comunicação: Guillermo Orozco-Gomez. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, Clermont. O século 17 e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GILL, Rosalind. **Análise de discurso**. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

GOMES, Ana Luísa Zaniboni. A imagem do professor no rádio. In: CITELLI, Adilson. **Educomunicação**: imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

GOMES, W. **A Transformação da Política**. Versão manuscrita original, 2003.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paideia**, v. 12, n. 24, 2003, p 149-161.

GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na política: desafios interdisciplinares. In: **Revista DEBATES**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 49-64, jul./dez. de 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/2469/1287>> Acesso em: 27 jul. 2015.

GUIMARÃES, Gláucia. **TV e escola**: discursos em confronto. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HUERGO, Jorge, A. Um guia de comunicação/educação pelas transversais da cultura e da política. In: APARICI, Roberto (org). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

JÚNIOR, Liráucio Girardi. **Teoria das mediações e estudos culturais**: convergências e perspectivas. In: Revista Líbero, v. 12, n. 23, p. 117-127. São Paulo, jun. 2009.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

KARSENTII, Thierry. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

LEITE, M. L. A influência da televisão na prevalência de obesidade infantil em Ponta Grossa-PR. In: **Revista Ciência, Cuidados e Saúde**, n. 6, Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2007.

LEVI, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Pesquisas de recepção e educação para os meios. In: CITELLI, A. O (org); COSTA, M. C. C (org). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINEAU, Stéphane. Jean Jacques Rousseau: o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Vozes, 2014.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. ed, 2003, Poços de Caldas. **Anais da Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas: ANPED, 2003, p. 1-14.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MELO, José Marque de; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MEKSENAS, Paulo. **O uso do livro didático e a pedagogia da comunicação**. In: PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTER, Maria Lourdes. Educação, telenovela e crítica. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MORAN, José Manuel. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast editora. 1993.

NAGAMINI, Eliana. O professor na propaganda comercial: roteiros e marcas. In: CITELLI, Adilson. **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, M. D. e OLIVEIRA, R. D. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecendo a Realidade Para Poder Transformá-la. In: C. R. PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PENTEADO, Heloísa. **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; SANTOS, Núbia Oliveira. A melhor novela da minha vida. As crianças e a telenovela “Rebelde”. In: OSWALD, Maria Luíza M. Bastos; PEREIRA, Rita Maria Ribes. **Infância e juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2008.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

RESSEL, Lúcia Beatriz. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. In: **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, vo. 17, n. 4, 2008, p. 779-786.

RESENDE, Flávia. Apropriação discursiva do tema “interdisciplinaridade” por professores e

licenciandos em fórum eletrônico”. In: **Revista Ciência & Educação**, v. 15, n. 3, p. 459-478.

SAMPAIO, Inês S. V. Publicidade e infância: uma relação perigosa. In: **Infância e Consumo: estudos no campo da comunicação**. Veet Vivarta (org), Brasília, DF: ANDI, Instituto Alana, 2009.

SANTOS, P. V. F; LUZ, C.R.M. História da televisão: do analógico ao digital. In: **Revista INOVCOM**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/inovcom/article/viewFile/1599/1567>> Acesso em: 18 set. 2015.

SAPERAS, E. **Os Efeitos Cognitivos da Comunicação de Massas**. Lisboa: Edições Asa, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Ismar. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Educomunicação: um campo de mediações**. In: CITELLI, A. O (org); COSTA, M. C. C (org). **Educomunicação: construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Caminhos da Educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos**. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>> Acesso em 28 out. 2015.

_____. **Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação**. In: **Revista Comunicação & Educação**, n. 23, p. 16-25. São Paulo: jan./abr. de 2002.

SILVA, Flávia Adriana. A influência da televisão na educação. In: **Revista de Estudos do Norte Goiano**, v. 1, n. 1, 2008, p. 205-230. Disponível em: <<http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/estudos/article/viewFile/167/153>> Acesso em: 28 out. 2015.

SILVA, Michel Carvalho. Aula do crime: o discurso jornalístico e a imagem do professor. In: CITELLI, Adilson. **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SIMARD, Denis. O renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2014.

WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público**: uma teoria crítica da televisão. [Tradução: José Rubens Siqueira]. São Paulo: Ática. 1990.

**ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DOS PROFESSORES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

- 1. Como é feito o uso de vídeos ou outras tecnologias nesta escola?**

- 2. Você costuma usar a TV com frequência em suas aulas? De que forma? O que costuma exibir?**

- 3. Você assiste televisão com frequência? Quando assiste, o que costuma acompanhar?**

- 4. O que você pensa do uso da TV em sala de aula? Qual sua opinião a respeito desse uso?**

- 5. Você conhece algum programa de TV que os alunos gostem de assistir? O que acha desses programas?**

- 6. Em sua opinião, há algum programa nos canais abertos de televisão que possa ser utilizado em sala de aula? Por quê?**

**ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL DOS GESTORES
(DIRETORES OU COORDENADORES) PARTICIPANTES DA PESQUISA**

- 1. Como é feito o uso de vídeos ou outras tecnologias nesta escola?**

- 2. Os professores desta escola costumam usar a TV com frequência em suas aulas?
De que forma? O que costumam exibir?**

- 3. Você assiste televisão com frequência? Quando assiste, o que costuma acompanhar?**

- 4. O que você pensa do uso que os professores fazem da TV em sala de aula? Qual sua opinião a respeito desse uso?**

- 5. Você conhece algum programa de TV que os alunos da escola gostem de assistir?
O que acha desses programas?**

- 6. Em sua opinião, há algum programa nos canais abertos de televisão que possa ser utilizado em sala de aula pelos professores? Por quê?**

ANEXO C – 1º TEXTO SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO TRABALHADO NOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS



MAS, AFINAL, O QUE É EDUCOMUNICAÇÃO?

Prof^o Dr. Ismar de Oliveira Soares
 Coordenador do Núcleo de
 Comunicação e Educação da ECA/USP

Num dos encontros promovidos pelo projeto Educom rádio, em São Paulo, no primeiro semestre de 2004, uma cursista procurou a articuladora para perguntar-lhe:

- Afinal, o que é Educomunicação?

Em seguida, explicou a razão de sua dúvida: tivemos muitas palestras, algumas sobre comunicação e outras sobre assuntos relacionados aos temas transversais. Tivemos workshops e oficinas sobre produção radiofônica. Tudo muito interessante, mas não ficou claro o que tem tudo isso a ver com a falada educomunicação...

A articuladora logo retrucou:

- Mas você não se lembra da palestra do Prof., Ismar, na reunião conjunta no Liceu Coração de Jesus, no dia de março?

- Já faz tempo! disse a professora, dando a entender que faltava um elo de conexão entre o que fora dito no início do curso e o que passou a ocorrer depois.

A indagação da professora preocupou-me, pois implantar a educomunicação nas escolas públicas do Município de São Paulo como filosofia e metodologia de trabalho é justamente o objetivo de nosso curso.

Para que fique claro sobre o que estamos falando, recordo, para a professora que manifestou sua dúvida, bem como para todos os cursistas do Educom rádio, que, para o NCE-ECA/USP, a Educomunicação define-se como um conjunto das ações destinadas a:

- 1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens);
- 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação);

Mas, afinal, o que é educomunicação?

Ismar de Oliveira Soares
<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/>



3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade);

A Educomunicação necessita que sejam observados alguns procedimentos sem o quais fica irreconhecível, entre os estes:

- a) É necessário prever e planejar '\conjuntos de ações\' no contexto do plano pedagógico das escolas, e não ações isoladas (uma ação isolada não modifica as relações de comunicação num ambiente marcado por práticas autoritárias de comunicação);
- b) Todo planejamento deve ser participativo envolvendo todas as pessoas envolvidas como agentes ou beneficiárias das ações (por isso, convidamos os professores, alunos e membros das comunidades a desenvolverem planejamentos conjuntos);
- c) As relações de comunicação devem ser sempre francas e abertas (a educomunicação busca rever os conceitos tradicionais de comunicação, como se existisse apenas para persuadir ou fazer a boa imagem dos que detêm poder e fama. Aqui, a comunicação é feita para socializar e criar consensos);
- d) O objetivo principal é o crescimento da auto-estima e da capacidade de expressão das pessoas, como indivíduos e como grupo. Aliás, este é o grande objetivo também do Projeto Vida, que sustenta e dá o suporte necessário para que o Ecucom.rádio exista e se desenvolva plenamente.
 - E o rádio, professor, onde fica? Pode alguém perguntar. Ao que respondo:
 - Existe um recurso da comunicação mais versátil e mais democrático, em seu uso e funções, do que o rádio?
 - Se o leitor ou leitora ainda tiver dúvidas sobre os objetivos do Educom.rádio e sobre o conceito de educomunicação, certamente os colegas e os próprios estudantes poderão ajudar a responder. Afinal, somos uma comunidade de aprendizes!

Mas, afinal, o que é educomunicação?

Ismar de Oliveira Soares

<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/>

ANEXO D – 2º TEXTO SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO TRABALHADO NOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS



EDUCOMUNICAÇÃO - O QUE É ISTO?

Donizete Soares¹

Quando falamos em Educomunicação, estamos nos referindo a um campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social, cujos objetivos, conteúdos e metodologia são essencialmente diferentes tanto da Educação Escolar quanto da Comunicação Social.

Investigar os fundamentos desse campo, discutir as inter-relações dos vários tipos de saberes que se fundem na Educação e na Comunicação constitui os principais objetivos teóricos desse novo campo. O que sentem e pensam as pessoas de si mesmas, dos outros e do mundo que as rodeia, não importando idade, sexo, credo ou condição social, por sua vez, são os conteúdos trabalhados na Educomunicação.

Mas o que a particulariza em relação às outras ciências – e sem delas se desconectar, evidentemente – são os procedimentos adotados em relação ao fim a que ela se destina. O que é singular nesse processo, do nosso ponto de vista, é o tipo de gestão a ser adotado.

Se entendermos por *método* os caminhos escolhidos pelo *sujeito* em suas tensas e contínuas relações com o *objeto* na busca do conhecimento e na construção dos saberes, a metodologia adotada na Educomunicação caracteriza-se não pelo interesse em respostas supostamente definitivas para os problemas que diuturnamente se nos apresentam, mas pelo aguçamento das contradições... Se entendermos por fim algo sobre o qual se tem clareza – as ações são pautadas pela intencionalidade – então, alterar a realidade em que se vive é o objetivo principal da Educomunicação.

¹ Donizete Soares é professor de filosofia e diretor do INSTITUTO GENS DE EDUCAÇÃO E CULTURA – <http://www.portalgens.com.br>



UM NOVO CAMPO

Não faz muito tempo, Educação Escolar e Comunicação Social eram consideradas áreas diferentes, com especificidades próprias, papéis a representar e funções definidas – bem ao gosto do cientificismo que tem vingado nas sociedades dos últimos séculos. Na medida em que atende aos interesses dos grupos organizados dessas sociedades, um conjunto de saberes historicamente produzidos, se preciso for, altera-se e adapta-se ao oficialmente aceito... e pronto: nascem essas ou aquelas ciências...

Há, sem dúvida, muito a dizer a respeito delas, sobre cada uma delas: onde surgiu, quais perguntas e necessidades pretendem responder e atender, que interesses satisfaz ou quer satisfazer, o quê, por quê e a quem dirige suas “descobertas”... Mas isso é o que não falta.

Esse tipo de abordagem, sobretudo nos dias atuais, é fácil de encontrar e é, sem dúvida, acessível a qualquer um.

Não constitui objetivo deste texto, portanto, empreender uma discussão sobre as áreas em questão. Criticar, justificar, avaliar esse conjunto de saberes – ou parte dele – não é o que se pretende aqui. Muitos pesquisadores fizeram e fazem isso continuamente. Já é possível encontrar uma bibliografia enorme a respeito, produzida exatamente por educadores e comunicadores.

Claro, não há absolutamente nenhum desdém quanto a esse procedimento. De modo algum se está adotando uma postura de desconsideração ou desmerecimento aos pensadores dos temas em pauta. Ao contrário, eles são fundamentais, assim como são importantíssimos seus esforços de investigação sobre esse fenômeno que nos últimos 50 anos se fortalece e nos provoca a todos de forma singular.



Este texto parte do reconhecimento e da constatação da existência de um novo campo de pesquisas e práticas – ou o contrário – que exteriormente se manifesta pela intersecção de dois conjuntos de saberes, cujas características sempre foram – diferentemente do que muitos pensam e/ou querem – mais de aproximações do que de distâncias.

Convém ressaltar a opção pelo termo *campo* e não ciência – não obstante, como já foi dito, sejam importantes e fartas as discussões a respeito. É que a ideia de campo permite que consideremos um *espaço* amplo sem *construções* antigas e, não raro, antiquadas, impedindo que se levantem novos *edifícios* com maior *ventilação* e *claridade*...

O neologismo *Educomunicação*, que em princípio parece mera junção de Educação e Comunicação, na realidade, não apenas une as áreas, mas destaca de modo significativo um terceiro termo, a **ação**. É sobre ele que continua a recair a tônica quando a palavra é pronunciada, dando-lhe assim, ao que parece, um significado particularmente importante. Educação e/ou Comunicação – assim como a Educomunicação – são formas de conhecimento, áreas do saber ou campo de construções que têm na *ação* o seu elemento inaugural.

Trata-se, então, de um espaço no qual transversa saberes historicamente constituídos. Como um tabuleiro no qual se lançam pedras para, com elas, construir grandes lances – assim se apresenta esse *novo* campo. Não importa a origem das peças, assim como não se privilegia quem possa colocá-las ali. Seja qual for o tipo ou a forma de conhecimento, o campo não somente tem condições de recebê-lo, mas, sobretudo, de promover o diálogo com ele e dele com os outros. Isto é: se há – ou tem de haver – algo que particulariza, caracteriza ou é específico desse campo chamado de Educomunicação é a sua capacidade de entrecruzar saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem e/ou se utilizam desses saberes.



Bem por isso, é só exteriormente que se manifesta como intersecção entre Educação e Comunicação. Na verdade, tanto interna como externamente, o que a Educomunicação faz é possibilitar um novo entendimento e uma nova leitura dos saberes que, enquanto sujeitos sociais, temos construído e/ou admitido como verdadeiros e importantes para nós. Quer enquanto prática quer enquanto pesquisa teórica, o campo da Educomunicação possibilita que se revelem e tornem públicos os registros constantemente feitos, tanto pelos grupos organizados em torno da constituição dos saberes quanto de nós sobre nós próprios. Ora, não são surpreendentes e instigadoras as leituras resultantes da interpretação de dados oriundos de diferentes pesquisas em torno de um mesmo fenômeno? Que outros olhares são possíveis quando se cruzam olhares que sempre se evitaram?

Isto quer dizer que o domínio da Educomunicação, mais do que um objeto a ser investigado, é um campo de relação *de* e *entre* saberes. É um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construções de saberes. É também um espaço de ações e experiências que levam a saberes ou partem deles em direção a outros. Uma das tantas singularidades da Educomunicação é que ela constitui-se justamente das relações múltiplas que propicia.

Trata-se, portanto, de um campo de ação política, entendida como o lugar de encontro e debate da diversidade de posturas, das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos. Por excelência, uma área de *transdiscursividade* e, por isso, multidisciplinar e pluricultural.

Mas não só. É um espaço político entendido também como campo de ação prática. Não de experimentações ou ensaios como acontece nos laboratórios. O objetivo das práticas de Educomunicação não é submeter a teste essa ou aquela teoria, visando, assim, a generalização ou a criação de modelos a serem seguidos. Não é a universalização de um ou alguns conteúdos e/ou métodos o que se pretende com a prática educacional.



A ação que se desenvolve nesse campo de *multirrelação* é política porque, essencialmente, ela se dá num espaço de realizações. Isto é: de atualização ou concretização de projetos que nascem dos sonhos e/ou necessidades dos grupos sociais em processo de formação e organização.

Processo – esta é a palavra que melhor define e caracteriza a Educomunicação enquanto lugar de ações políticas. Define e caracteriza porque, em praticamente todos os sentidos, o termo é o que de forma mais completa expressa a ação conjunta dos sujeitos sociais na prática da Educomunicação. Seja como seguimento, curso, mudanças, sequência de estados em transformação, exercício concreto, conjunto de peças que documentam uma atividade... Enfim, processo é o *enquanto*, o *durante*, o *entre* a complexidade da ação educacional.

O que equivale a dizer que não é, prioritariamente, o produto que interessa. Não é o resultado acabado e pronto, bem ao gosto dos mercados e lojas que vivem da venda de embalagens que embelezam e enriquecem conteúdos nem sempre – quase sempre – condizentes com as imagens que os representam. Não é a consequência de um processo ou produção como conjunto de pequenas partes ou pedaços que se juntam no final. Nada a ver com o modelo industrial, nada a ver com a suposta vontade de consumo que, teoricamente, caracteriza as sociedades atuais.

É o processo, rico em detalhes, cheio de incongruências, ao mesmo tempo compreensível e difícil de entender, atraente, fascinante e pleno em problemas de toda ordem... É o processo certamente denso que vale a pena ser vivido e registrado. É neste sentido que a Educomunicação é campo de entendimento, portanto discursivo, e também de prática, portanto político.



UMA OUTRA GESTÃO

Quando falamos em Educomunicação, portanto, estamos nos referindo a um *novo discurso* - mais que isso, estamos falando de transdiscursividade, como já foi assinalado. Não falamos, contudo, de um discurso pronto, acabado. Não falamos de algo como um produto, mas de um novo discurso que vai se construindo no processo. Isso porque, ao contrário dos milhares discursos que estão aí à disposição para venda ou até mesmo para doação, esse novo discurso não pode ser escrito num gabinete. Nem é o resultado de um esforço solitário do pesquisador acadêmico buscando se encontrar em meio a citações e referências bibliográficas.

Mas também não estamos falando de algo mágico que surge da boa vontade das pessoas. Não se trata de algo espontâneo que aparece como que por encanto. Não é o caso de juntar um grupo de pessoas em torno de um equipamento de mídia e fazer um programa de rádio, por exemplo. Produzir peças de comunicação não significa *fazer educomunicação*.

Não se trata de fazer desse mais um espaço em que o senso comum predomine, como tem acontecido com tanta frequência, tanto nos meios acadêmicos como nos meios de comunicação social. Estamos vivendo um tempo em que *Eu acho que achei que tinha achado que alguém achou*, ou *...Ouvi falar que...* ou pior ainda: *... Então, é isso mesmo e ponto final!*... está cada vez mais presente na boca das pessoas, principalmente daquelas que, ao menos teoricamente, deveriam ter algo mais a dizer do que simplesmente repetir o que os outros dizem. Pré-conceitos e pré-julgamentos são ações, além de irresponsáveis, extremamente autoritárias e, portanto, merecedoras de toda a nossa atenção.



O senso comum é importante somente na medida em que permite a cada um de nós buscar compreender os motivos e os interesses que estão fundamentando cada uma de suas afirmações. Mas é preciso ir além delas. É fundamental submetê-las a uma série de interrogações: *quem* disse isso ou aquilo? *De onde* esse *quem* está falando? Esse *alguém* fala em nome de um grupo? Isso que *foi e é dito* é especialmente endereçado a alguém? A quem, exatamente?... Frases aparentemente soltas no ar e largamente repetidas pela maioria das pessoas trazem embutida uma série de *verdades* que precisam ser questionadas, sob pena de transformar essas pessoas em meros papagaios que *dizem* coisas sem ter a menor ideia do que elas significam. Isso é ultrapassar o senso comum.

Entendemos que *fazer educomunicação* ou realizar práticas educacionais, na medida em que isto quer dizer construir um *novo discurso*, é experimentar uma outra forma de convivência social. Aliás, a educomunicação, do nosso ponto de vista, é, antes de tudo, uma proposta de organização social essencialmente diferente dessa em que estamos inseridos.

Essencialmente diferente porque o tipo de relações sociais a ser estabelecida nos grupos é, intencionalmente, horizontal. Ou seja, não há e nem pode haver alguém que manda frente a outros que obedecem, alguém que decide o que os outros devem cumprir. Nessa proposta de organização social não há e nem pode haver a figura do estrategista definindo, delimitando ou inventando ações para que outras pessoas avancem, recuam, envolvam e atuem de modo a atingirem os fins por ele previstos e determinados. Quem estabelece as estratégias são os participantes do grupo, tendo em vista os motivos que os levaram a se agruparem, assim como os objetivos que querem alcançar.

Se assim não for, inevitavelmente serão tratados e se comportarão como tarefairos, cumpridores de ordens, discípulos do primeiro que se apresentar



como mestre ou guru. Aliás, o que não falta em nosso tempo é gente propondo e abrindo *igrejinhas* por todo lado, gente prometendo grandes feitos *desde que você...* Ou seja: a máxima, que muitos de nós achamos que estaria ou gostaríamos que estivesse ultrapassada - *faz o que eu mando e guarda o que você sabe* - é tão presente e atual quanto: *eu não sei de nada, eu apenas cumpro ordens...*

Do nosso ponto de vista, o tipo de gestão que caracteriza a Educomunicação é a *co-gestão*. Apostamos na real possibilidade de que os grupos humanos caminhem no sentido de fazer da autonomia dos indivíduos o seu grande objetivo. Que, antes de tudo, as pessoas se constituam autoras de sua existência individual e co-autoras de nossa existência social. Que, longe de se contentarem com o papel de *atores sociais*, assumam o de diretores, roteiristas, produtores e apresentadores do que sentem e pensam de si mesmas e do mundo em que vivem. Que não se conformem nos lugares reservados aos que são representados por quem quer que seja, mas que ousem *sair do cercadinho* e digam de onde vêm e para onde querem ir.

Esse perfil do sujeito autônomo - condição absolutamente necessária para a *co-gestão* - não se confunde, todavia, com a ideia de *protagonismo* - termo mais que apropriado às práticas de luta e competição, dentre elas a guerra. Nada a ver também com a ideia de *modelo* - essa mania de se apresentar para os outros como exemplo de como agir e lutar por isso ou aquilo. Menos ainda tem a ver com o sujeito autônomo a ideia de *líder* - alguém supostamente escolhido, preparado e indicado para conduzir os outros por onde ele queira levá-los... (entenda-se: *ele* - na verdade, os que o escolheram; *queira* - ou melhor, deva, de acordo com a vontade de quem o escolheu e ele aceitou atuar como boneco manipulado).



Autônomo não é o sujeito que faz as próprias leis ou busca impor o que pensa aos outros. Por isso, nada tem a ver com o protagonista - aquele que se apresenta à frente dos outros, seja como lutador ou como personagem principal... Não lhe interessa competir, chegar primeiro, ganhar a guerra, pois sabe que em matéria de disputa - seja ela qual for - somente alguns saem vencedores, exatamente porque a competição tem como objetivo principal excluir a maioria.

Sujeito autônomo *não faz o que o mestre mandou*, mas entende que o que precisa ser feito só tem sentido se decorrer de uma ação compartilhada, ou seja, se a ação for apresentada, discutida e, então, decidida coletivamente. Também não busca o lugar de quem diz *faz o que eu mando e guarda o que você sabe*, porque ele sabe que não sabe mais e nem que é superior a ninguém, assim como sabe que não sabe menos e que nem é inferior a ninguém.

Autônomo é o sujeito que compreende que todo e qualquer texto só faz sentido dentro do contexto. Entende que as suas próprias ações, assim como as ações de quaisquer outros, estão sempre inseridas num conjunto maior de ações que podem ser justificáveis ou não, válidas ou não, aceitas ou não... Exatamente por isso, porque se esforça em compreender as ações das pessoas, procura escapar das garras do *achismo* fácil, que condena e absolve na mesma intensidade, ou das *bandejas de verdades servidas com fartura*, que dão respostas a todas as perguntas...

Protagonista, modelo, líder - nada disso tem a ver com o sujeito autônomo, para quem a solidariedade é o grande valor que se manifesta em forma de sentimento, de pensamento e de prática. Pois, negar a competição é estabelecer relações de profundo respeito ao outro, sobretudo àquele que é diferente de si mesmo; é reconhecer que o outro, não importando de onde venha e o que tem a dizer, é tanto quanto ele capaz de compreender textos



nos contextos. Negar a competição, enfim, é ter coragem de andar *lado-a-lado, ombro-a-ombro*, é ser companheiro.

Caso contrário, não há e nem pode haver *co-gestão*. Sim, porque para uma ação ser coletiva é preciso que ela seja, efetivamente, decidida por sujeitos cientes tanto do que ela realmente significa quanto da dimensão dos seus desdobramentos. E isso só se consegue com muita conversa, não do tipo bate-papo sem compromisso ou conversa de boteco, como dizemos comumente. Mas conversa no sentido de diálogo, debate, ou melhor, de embate de ideias, de posicionamentos frente à vida - o que, evidentemente, não é o mesmo que briga ou desavença. O que se pretende num diálogo é que os participantes tenham não somente o espaço e o tempo necessários para apresentar e defender seus pontos de vista, mas também sejam capazes de ouvir os outros.

Neste sentido, o diálogo é, por excelência, um momento de investigação coletiva. Expondo o que pensa, ouvindo o que o outro pensa, comparando argumentos, ponderando, *pensando alto*, acrescentado ou eliminando falas, provocando e aceitando provocações, ousando... - somente são ações possíveis se os seus autores forem sujeitos autônomos e, portanto, suficientemente corajosos para apresentarem, defenderem e, se for necessário, alterarem seus modos de ser-pensar-agir.

O *novo discurso* que estamos falando é justamente o que se vai construindo nesse intenso diálogo. Ele não está pronto e nem foi escrito no gabinete. Não se constrói à moda acadêmica, do tipo *segundo tal* ou *de acordo com* ou *para não sei quem...* Também não é um discurso encomendado e, portanto, comprometido com essa ou aquela corrente de pensamento ou com essas ou aquelas pessoas. Trata-se, isto sim, de um discurso que se constrói de acordo com o que os participantes querem, podem e conseguem discutir.

É do enfrentamento dos diversos pontos de vista, apoiados nas experiências individuais, assim como dos modos como cada um se encaminha na história,



que o *senso comum* (aquilo de *acho-que-achei-que-tinha-achado-que-alguém-achou*) é superado. Porque o olhar crítico sobre si mesmo e sobre o meio que cada um de nós vive não é algo que pode ser ensinado, mas é aprendido na medida em que exercitamos vários tipos de olhares.

É no debate que cada um de nós aprende, ou melhor, compreende que basta *mudar de ponto* que inevitavelmente *muda a vista*. É no levantamento das contradições a propósito de ideias e práticas, no acirramento mesmo das visões contrárias sobre algo, nos desdobramentos dos diferentes olhares provocados por tantos deslocamentos possíveis, que cada um vai percebendo o como e o quanto *verdades e mais verdades* são construídas de acordo com interesses desse ou daquele grupo e, portanto, não passam de *pontos de vista*.

É na elaboração e realização dessa investigação coletiva, momento em que os participantes encontram espaços e condições de se constituírem sujeitos autônomos, que se dá a construção de um *novo discurso*.

Essencialmente coletivo, é um novo discurso exatamente porque se apóia nas falas que vão se entrecruzando em meio a piadas, brincadeiras e coisas sérias. É um discurso racional e carregado de emoção. São falas sem dúvida marcadas pela força de argumentos cheios de razão, mas que não impedem o riso e a alegria... e também o choro. É um novo discurso, porque não é linear no sentido acadêmico, organizado, com começo-meio-fim. Assim como o curso de um rio, ele vai-e-vem, ora amplia suas margens, ora se comprime entre elas. É um novo discurso, sobretudo, porque é algo que flui, que não é imposto nem censurado, a não ser por aquele que fala ou que só não fala se não quiser.

Ou seja, expressar o que sente e pensa, dando fundamento e sentido às suas ações, é uma decisão do indivíduo e, como tal, deve ser respeitado. Não fazê-lo porque é impedido por alguém ou por um sistema político, como querem os regimes autoritários, é tão perverso quanto não ter tido a oportunidade



(espaços e condições) de participar de grupos, cujos participantes são os autores dos seus discursos. O que é necessário estar garantido é o direito à comunicação.

Justamente por isso é que a Educomunicação se caracteriza como um *novo campo* de pesquisa e ação comprometido com outra *gestão* e, por conta disso, se apresenta como forma de *intervenção social*. Os participantes dos grupos, ao elaborarem e realizarem um *novo discurso* experimentam, na verdade, uma *outra forma de convivência social*, pautada, antes de tudo, no profundo respeito a cada um dos seus integrantes. Esses, por sua vez, compreendem que se os pensamentos e as decisões são individuais, os debates e as ações são sempre coletivos. Não dizem o que sentem e pensam porque não podem ou porque não têm o que dizer, mas porque querem ou porque não querem dizer.

São Paulo, maio de 2006



Educomunicação - o que é isto by [Donizete Soares](#) is licensed under a [Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Vedada a Criação de Obras Derivadas 2.5 Brasil License](#).

Based on a work at www.portalgens.com.br.

Permissions beyond the scope of this license may be available at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/br/>.