

Parte II

As falas e suas análises

Adilson Citelli
(org.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CITELLI, A., ed. As falas e suas análises In: *Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2021, pp. 145-203. Comunicação e educação series, vol. 7. ISBN: 978-65-8621-337-9.
<https://doi.org/10.7476/9786586213379>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PARTE II

As falas e suas análises

A fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades

*Eliana Nagamini
Maria do Carmo Souza de Almeida
Tatiana Luz-Carvalho*

Introdução

O tempo da vida marca as passagens do processo de amadurecimento: infância, adolescência, idade adulta e velhice. O tempo cronológico regula nossas relações sociais: hora de acordar, hora de dormir, hora do almoço, do jantar e assim por diante. Mas não conseguimos segurá-lo ou dominá-lo, pois, apesar de todas as estratégias de medição, há um tempo não mensurável, isto é, aquele que é subjetivo por ser criado pela percepção, principalmente no cenário contemporâneo, vivido no sentimento de velocidade e encurtamento (KEHL, 2009). Segundo Kehl, “o presente, que para o corpo é o único tempo existente, vem sendo cada vez mais comprimido entre um passado descartado a cada instante e um futuro em direção ao qual o homem se precipita sem saber por quê, movido pela ameaça angustiante” (2009, p. 167).

Vivemos, nesse sentido, divididos entre o tempo mensurável e o não mensurável, em todos os segmentos da sociedade. No contexto escolar, a temporalidade demarcada pelo relógio e aquela percebida pelos/as professores/as é um indicativo do processo de aceleração social, da sensação do encurtamento do tempo. O tempo cronológico limita e regula nossa vida; sem a organização dele, o convívio social seria quase impossível. No cotidiano da escola, regula-se o tempo de professores/as e de alunos/as, tanto da sala de aula quanto fora dela, pois a delimitação interfere em outros pequenos núcleos sociais, como o tempo da família, de convívio e de lazer.

A noção que temos do tempo parte do momento vivencial imediato, pois é nele que se presentificam a memória e a projeção. Rovelli, ao estudar Santo Agostinho, conclui que

no presente, vemos apenas o presente; podemos ver coisas que interpretamos como vestígio do passado, mas entre ver vestígios do passado e perceber o fluxo do tempo há uma diferença capital, Agostinho se dá conta de que a raiz dessa diferença, a consciência do passar do tempo, é interna. [...] O tempo, portanto, é isto: existe inteiramente no presente, na nossa mente como memória e antecipação (2018, p. 140-141).

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é analisar a interferência da temporalidade na prática docente, partindo das relações do/a professor/a, dos meios de comunicação e de que forma a percepção subjetiva e interna do tempo contribuem na construção de um “*ethos* docente”, próximo ou distante do cenário contemporâneo, cujos meios de comunicação e tecnologias impõem a ressignificação constante do fazer pedagógico¹.

Empregamos aqui a noção de *ethos* de Maingueneau (2008, 2019) e Amossy (2019): para os autores, trata-se de uma “noção discursiva”, ou seja, o *ethos* é construído no discurso, e não pode ser apreendido fora de uma comunicação sócio-histórica determinada. Embora se possa construir a representação do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele se pronuncie, o *ethos* – a imagem de si – só pode ser revelado no discurso, por meio da observação cuidadosa de escolhas linguísticas efetivas que o enunciador faz no ato da enunciação.

Percurso metodológico

Para este segmento, destacamos as respostas discursivas² a fim de compreender o perfil de formação dos/as docentes, a relação desses/as profissionais com as tecnologias e com os meios de comunicação mediados pela percepção temporal do cotidiano.

Consideramos a Análise de Conteúdo, de acordo com a perspectiva de Bardin (2016), como método principal de análise das questões discursivas

1 Este capítulo retoma a discussão apresentada no artigo “A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação”, de autoria de Eliana Nagamini e Maria do Carmo Souza de Almeida, publicado nos anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado entre 2 a 7 de setembro de 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

2 Cabe salientar que limitamos o número de exemplos de falas dos professores, por serem recorrentes. Procuramos manter, de modo geral, a grafia original, fazendo apenas pequenas adequações na linguagem. O conjunto completo das respostas discursivas encontra-se registrado no relatório da pesquisa realizada pelo grupo já mencionado. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/mecom/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

respondidas pelos/as professores/as e alunos/as. Bardin (2016) contempla três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. A pré-análise foi realizada em conjunto pelos/as integrantes do MECOM durante todo o período de organização da pesquisa e da coleta de dados por meio dos questionários digitais e impressos respondidos pelos/as professores/as e alunos/as participantes.

Em função dos objetivos propostos, foi feita uma primeira exploração do material para conhecimento do que lá havia. Em seguida, realizamos o tratamento dos dados brutos com a finalidade de instituir inferências e interpretações expressivas a partir deles. Essa fase de transformação de dados brutos em “unidades de significação” é denominada “codificação”.

Desse modo, partimos da “unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134), para perscrutarmos o *tema*. Ou seja, procedemos a uma *análise temática*, a fim de encontrar “núcleos de sentido” recorrentes nas respostas dadas aos questionários em função dos objetivos propostos. É importante mencionar que priorizamos uma abordagem mais qualitativa de análise, sem, no entanto, prescindir dos dados quantitativos.

Conforme afirma Bardin (2016), categorizar não é uma etapa obrigatória na análise de conteúdo, entretanto, a organização dos dados requer algum modo de categorização. Assim, a partir dos temas presentes nas respostas dos/as docentes e dos/as discentes, estabelecemos categorias ou “unidades de registro”.

Descrevemos e analisamos os dados considerando ainda a afirmação de Lopes (2005, p. 149) de que “a descrição constitui a primeira etapa da análise dos dados na pesquisa” e a interpretação é a segunda etapa. E as duas etapas podem se apresentar entrelaçadas. Importa destacar que temos plena consciência de que as explicações e os recortes que fazemos dos dados os reconfiguram.

Vale ressaltar que, embora as falas dos/as docentes e discentes estejam em capítulos distintos, ambos englobam vozes cruzadas, por isso devem ser considerados complementares para compor uma visão ampla do *ethos* docente e discente e suas relações com as linguagens dos *media*, com a dinâmica da sala de aula e, principalmente, as questões que tocam a temporalidade no contexto contemporâneo.

Novas temporalidades no cenário contemporâneo

Um presente em constante mutação é discutido por Abranches (2017) a partir do reconhecimento de três transições: a socioestrutural, a científica e tecnológica, e a climática. Trata-se de efeitos disruptivos nos planos social, econômico e político da sociedade, bem como sobre as tecnologias e as condições ambientais. Essas transições, para o autor, “mudam a sociedade por inteiro, revolucionam tudo, não apenas partes, ainda que fundamentais, da vida social” (ABRANCHES, 2017, p. 60), servindo como indicativo para o surgimento da 4ª onda, isto é, aquela que é “[...] marcada pela hegemonia do capital financeiro globalizado e pelo que se convencionou chamar de pós-modernidade. [...] caracteriza-se também pela emergência de novas estruturas que darão forma e conteúdo aos novos paradigmas” (ABRANCHES, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, o sentido da “ameaça angustiante” (KHEL, 2009) se justifica diante da velocidade com que as mudanças, ou os ciclos de transição, rompem paradigmas cada vez mais depressa, impondo ao ser humano contemporâneo uma constante ressignificação dos espaços sociais, dos tempos sociais, cuja adaptação e reinvenção de si mesmo segue um movimento contínuo.

Sevalho (2012), ao analisar a dicotomia entre o “homem lento”, do geógrafo Milton Santos, e o “homem de riscos”, do epidemiologista Nao-mar Almeida-Filho, afirma que o homem de riscos é das verticalidades, cuja competitividade e aceleração social produz “identidades transitórias” (SEVALHO, 2012, p. 16); e o homem lento, por sua vez, constrói horizontalidades. A conclusão de Sevalho está longe de nos remeter a uma visão apocalíptica; trata-se antes do resgate do homem presente e do retorno à utopia, pois o autor defende a existência do homem lento para compreender o homem de riscos, e construir outra lógica de expansão do capital e do consumo, isto é:

aprender um novo conceito de risco a partir da cotidianidade do território, com o homem lento. [...] Encontrar-se-ão, nos territórios urbanos, as múltiplas temporalidades dos pobres das metrópoles, contrapostas ao tempo veloz da globalização, compondo o tecido social de um futuro solidário. [...] Com o homem dos riscos, o desalento dos gestos conformados; com o homem lento, a construção da utopia (SEVALHO, 2012, p. 16).

Desse modo, o tempo do relógio é apenas uma convenção. A vida antes dessa regulação seguia o ritmo da natureza, do dia e da noite. Rovelli salienta que, ao observarmos que o mundo está em constante mudança, é

possível adotar diferentes maneiras para medir o tempo (ROVELLI, 2018).

Constrói-se, nessa perspectiva, uma subjetividade dividida entre a necessidade de se assumir “o homem de riscos”, por força das circunstâncias, impulsionadas principalmente pelo mundo do trabalho, pela competitividade e, por outro lado, buscando resgatar “o homem lento”, capaz de refletir e sonhar.

Arelevância do tempo encontra-se principalmente na sua relação com a velocidade, tendo em vista o que produzimos e como consumimos. A aceleração técnica nos permitiu, desse modo, realizar tarefas em menor tempo, porém foram surgindo novas demandas e necessidade de reorganizar o cotidiano.

Aceleração técnica caracteriza, no entanto, não apenas o movimento mais rápido das pessoas, bens, informações e (como enfatizado por Virilio) projéteis militares sobre a terra, mas também a *produção* mais veloz de bens, a transformação mais ágil da matéria e energia e, embora em menor proporção, a aceleração de serviços (ROSA, 2019, p. 144).

Assim, podemos afirmar que a emergência das atividades cotidianas impõe um ritmo de vida que “implica um encurtamento ou um adensamento de episódios de ação” (ROSA, 2019, p. 155). Na visão deste autor, ocorre uma manifestação subjetiva marcada por

aumento do sentimento de carência de tempo, de pressão temporal, da estressante obrigação da aceleração, além do medo de ‘não conseguir acompanhar o ritmo’ [...]. O escasseamento de recursos temporais torna-se supostamente a principal causa (ao lado da experiência da contração do presente) para a sensação de que o tempo *passa mais rápido* (2019, p. 156-157).

No cotidiano dos/as professores/as, a sensação do ritmo acelerado também invade a sala de aula. A dinâmica das ações, principalmente com fins pedagógicos, reflete a dicotomia entre o homem lento e o homem de riscos, em que se observam as diferenças de comportamento diante das temporalidades de professores/as e alunos/as. Para estes/as, a necessidade de passar de uma tarefa a outra com maior rapidez ou buscar outras atividades fora da sala de aula; para aqueles/as, a insistência para manter o foco no conteúdo por mais tempo a fim de aprofundar os estudos e a reflexão.

A formação docente

A projeção do perfil de profissional que se almeja formar é um fator determinante para a inserção de meios de comunicação e das tecnologias na prática docente, não apenas para a questão operacional dos recursos multimídia e ferramentas virtuais, mas também para a reflexão sobre o impacto desses meios no ambiente educacional³. E, desse modo, a compreensão das transformações constantes no cenário contemporâneo das tecnologias incentiva ou determina um movimento dinâmico nas propostas pedagógicas. Podemos dizer que os cursos de licenciatura ou de capacitação contribuem para a construção de um “*ethos* docente” mais distante ou próximo desse panorama.

Questionados sobre disciplinas com temática relacionada aos meios de comunicação e às novas tecnologias cursadas na graduação⁴, somente 26% dos/as professores/as de São Paulo, por exemplo, afirmam ter cursado alguma disciplina diretamente relacionada à comunicação. Pode-se dizer que ainda há pouco direcionamento para estudos sobre a relação Comunicação e Educação, tendo em vista que 52% não frequentaram disciplinas englobando esse assunto. Somando-se aqueles que responderam não lembrar (19%), temos 72% de professores/as que não tiveram, em sua formação, uma relação mais efetiva com os meios de comunicação para propor atividades em sala de aula, com bases teóricas.

Nas respostas afirmativas (26%), encontramos três linhas de cursos realizados pelos/as professores/as: Tecnologia, Informática e Mídia. Esses cursos integravam disciplinas de programas de licenciaturas específicas (física, biologia, geografia etc.); outras relacionadas à Pedagogia (didática, metodologia, práticas pedagógicas); e mais especificamente: Mídia e Educação, Letramento Digital, Mídia e Sociedade, Mídias na Educação, Mídias Sociais na Educação, Comunicação, Educação e Tecnologias. O conteúdo trabalhado nessas disciplinas pode ser classificado por temas gerais: ambientes virtuais de

3 Ver também a parte inicial desta obra, na qual apresentamos e discutimos dados acerca da formação docente.

4 Referimo-nos aqui às questões 39, 40 e 41 do Formulário Docente:

Q39 - Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?

Q40 - Em caso positivo, lembra o nome da/s disciplina/s (cite-as)?

Q41 - De forma resumida, você se recorda do conteúdo tratado na(s) disciplina(s)?

aprendizagem, softwares (Excel, Office), metodologias (usos das mídias, de ferramentas da internet, com pesquisas e elaboração de blogs), meios de comunicação tradicionais (revistas, jornais), reflexões (mídia e sociedade, mídia e educação).

Embora existam poucas ofertas de disciplinas específicas com abordagem na interface Comunicação e Educação nas grades curriculares das licenciaturas, é preciso salientar que existem iniciativas que tentam preencher essa lacuna, porém a difusão está longe de ser o ideal. Observa-se uma deficiência na divulgação dos programas, visto que 66% dos respondentes não têm informações acerca de algum planejamento oficial voltado à formação permanente do/a professor/a com esse tema. Somente 31%, no caso de São Paulo, responderam afirmativamente e indicaram cursos em programas oficiais, tais como: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Delegacias de Ensino, Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, Rede do Saber, TV Escola), Centro Paula Souza, USP, UNESP, UNICAMP, UAB, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Formação Continuada do Sistema Anglo de Ensino, Google Educator, cursos sobre Educomunicação, Mídia e Educação, Tecnologias Aplicadas ao Ensino, Ensino Híbrido, EaD. Desse modo, observamos que há iniciativas em programas oficiais, tanto nas redes públicas estaduais e municipais quanto na rede particular. O que os percentuais revelam é a necessidade de maior oferta e divulgação desses cursos, pois alguns dependem da formação de turmas interessadas.

A relação dos/as professores/as com os meios de comunicação

O contexto formativo resulta na relação efetiva do/a professor/a com o cenário contemporâneo. Podemos observar que a visão do/a docente sobre os meios de comunicação⁵, ao considerar um conteúdo complementar ou

5 Expressas nas questões 42 a 45:

Q 42 - Você considera a inter-relação escola e meios de comunicação complementar ou antagônica?

Q 43 - Comente a resposta anterior.

Q 44 - Você tem informação acerca de algum programa oficial voltado à formação permanente do professor para a área dos meios de comunicação ou das novas tecnologias?

Q 45 - Em caso positivo, qual?

antagônico, também se reflete na inserção ou não dos meios de comunicação na sala de aula. Nesse aspecto, em relação a tal questionamento, 2% responderam *antagônica*; 95% *complementar* e 3% deixaram em branco⁶.

Percebemos, portanto, que os/as professores/as reconhecem a relação intrínseca entre a Comunicação e a Educação, a relevância de a escola estar conectada e de dialogar com os meios de comunicação e a presença constante dos aparatos tecnológicos na vida dos/as jovens atualmente, conforme atestam em seus depoimentos:

“No atual cenário, desconsiderar a tecnologia seria ir contra o ritmo mundial; é intensificar o abismo escola-aluno.”

“A escola tem o papel de promover a reflexão e a leitura crítica do mundo, como já dizia Paulo Freire. Portanto, o mundo digital é um desdobramento de nossa realidade e precisa ser refletido enquanto tal.”

“É importante que o professor saiba lidar com os novos meios de comunicação para que possa se manter atualizado e também atualizar sua prática e didática na sala de aula.”

“A inter-relação escola e meios de comunicação pode potencializar a relação de ensino e aprendizagem entre educadores e estudantes, estabelecendo diálogo sobre o que acontece dentro e fora da escola, fazendo relações sobre o que se ensina e se aprende dentro da escola.”

Encontramos marcadores discursivos que atestam o reconhecimento da importância da presença dos meios de comunicação na sala de aula: “desdobramento da nossa realidade”, “manter atualizado”, “pode potencializar”. Os/as professores/as apresentam uma postura reflexiva e crítica diante das transformações contemporâneas e pontuam a noção de que não se deve “desconsiderar a tecnologia.”

Assim, observamos, de modo geral, as respostas dos/as entrevistados/as revelando a percepção de que a relação Comunicação e Educação vai além de uma perspectiva meramente instrumental, ou seja, é “um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural”, tal como defende Martín-Barbero (2014, p. 79).

Outro aspecto destacado pelos/as docentes participantes da pesquisa é a contribuição das ferramentas tecnológicas para a interação dos/as alunos/

6 Ver também desdobramentos aventados na parte inicial desta obra, acerca dos enfoques em discussão.

as com os conteúdos escolares, pois, para os/as professores/as, elas podem fornecer informações relevantes, facilitar o acesso a exemplos do cotidiano, auxiliar os estudantes fora do ambiente escolar, ampliar conhecimentos e colaborar para desenvolver o senso crítico, como revela a fala de um professor:

“Possibilita maior interação dos alunos com o conteúdo e ajuda no desenvolvimento pedagógico”.

Além disso, os/as educadores/as salientam a utilização dos meios de comunicação em sala de aula como fator positivo para o processo educativo, expresso no adjetivo “essenciais”, isto é, relevante e significativo (HOUAISS, 2002):

Indubitavelmente, os meios de comunicação, principalmente hoje em dia, são essenciais à motivação das Práticas Ensino Aprendizagem.

As respostas dos/as entrevistados/as evidenciam ainda a responsabilidade do espaço educativo e dos/as professores/as em oferecerem uma educação que prepare os/as discentes para lidar com os *media* e com as informações fornecidas por eles. Na voz docente:

“A escola deve oferecer aos alunos mecanismos de interpretação crítica das informações veiculadas nos meios de comunicação, para que não sejam facilmente manipulados”.

Os/as poucos/as docentes, em um total de 2%, os/as quais julgaram a relação entre os meios antagonica ressaltaram que os aparatos tecnológicos desviam o interesse pela aprendizagem, tornam-na superficial, já que a escola não está preparada para usar as tecnologias e, além disso, os *media*, no Brasil, estão sob domínio de empresas particulares, o que dificulta a apresentação de uma visão crítica da sociedade⁷.

Celular: aproximações e distanciamentos

Um dos indicadores sobre a relação dos/as professores/as entrevistados/as com novas tecnologias diz respeito ao celular⁸. Dispositivo

7 Ver também o capítulo *Formação midiática e tecnológica de professores*, constante desta obra.

8 Ver também os capítulos *Docentes e tecnologias* e *Formação midiática e tecnológica de professores*, neste e-book.

polêmico, surge nas respostas ora com institucionalização de sua proibição, ora como integrante do processo de comunicação e interação entre os/as jovens. A questão levantada tinha como objetivo compreendermos de que modo o/a professor/a encarava a presença do aparelho móvel⁹. O índice majoritário – *depende*, com 72% – revela que o/a professor/a relativiza o uso desse dispositivo. Mostra uma transição entre a negação (18%) e a aceitação (8%). Podemos considerar que os/as professores/as não excluem a possibilidade de uso pedagógico do celular, mas ainda existe resistência significativa.

Classificamos três categorias de justificativa para o conceito negativo relacionado à presença do aparelho em sala de aula:

Quadro 1 - Conceito negativo para o uso de celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Uso inadequado	<p><i>“Na maioria das vezes o uso é inadequado e não pertinente ao conteúdo”;</i></p> <p><i>“Os alunos usam celular sem limites. Não sabem usar para pesquisas”.</i></p>
Falta de acesso	<p><i>“Enquanto não universalizar a internet no ambiente escolar e tendo alunos sem celular, não há condições de desenvolver esse recurso de modo relevante”;</i></p> <p><i>“Se não é uma tecnologia disponibilizada para todos alunos igualmente, acaba por excluir”.</i></p>
Desvio da atenção	<p><i>“O aluno fica focado em ver o celular (mensagens) e esquece da tarefa do Professor”;</i></p> <p><i>“O celular atrapalha porque causa distração, falta de concentração, falta de memória”;</i></p> <p><i>“Usam apenas para ouvir música ou para jogar”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

9 Q 34 - A presença do celular no cotidiano escolar atrapalha o desenvolvimento das aulas, ajuda no desenvolvimento das aulas ou depende da forma como o aparelho é usado na sala de aula?

Q 35 - Comente sua resposta à pergunta anterior.

O uso inadequado indica a presença do celular fora do contexto escolar, isto é, na visão de parte do/as docentes, os/as discentes não veem o aparelho como uma forma de estudar, objeto para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem; o aparato seria empregado enquanto mecanismo de dispersão dos conteúdos tratados em sala de aula. Não se constitui, nessa ótica, um objeto integrado ao processo pedagógico; é instrumento de fuga para atividades lúdico-interativas (WhatsApp¹⁰ e outras redes sociais; ouvir música; ver filmes; jogar games). Os/as professores/as registram a percepção de que o celular acaba gerando um confronto entre as cobranças pedagógicas e as atividades puramente lúdicas¹¹. Ademais, a posse ou não do dispositivo móvel expressa, também, a existência de uma fronteira de caráter social e econômico entre quem pode ou não ter acesso à internet.

Entretanto, se de um lado há rejeição à presença do celular em sala de aula para fins pedagógicos; de outro, 8% dos/as entrevistados/as acreditam que o celular possa contribuir nas dinâmicas educativas formais, apontando quatro linhas diretivas na inserção do aparelho como ferramenta didática.

Quadro 2 - Estratégias diretivas para uso do celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Finalidade	<p>“A informação, ou sanar dúvidas e consultar dados na palma das mãos”;</p> <p>“Utilizo para compartilhar textos com os alunos”;</p> <p>“A aula fica mais dinâmica”;</p> <p>“O celular facilita pesquisas imediatas, sem o deslocamento do aluno à biblioteca”.</p>
Diversidade de aplicativos	<p>“Há aplicativos como o Google Earth que dá pra ser usado”;</p> <p>“Fazendo pesquisas e enviando atividades por via WhatsApp”.</p>

(continua)

¹⁰ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas.

¹¹ Conquanto abstenhamo-nos de adentrar essa seara no momento, há que se remeter a discussão também para o fato de que o lúdico, por si só, possui caráter pedagógico.

(continuação)

Estratégias	<p><i>“Ajuda quando usado com responsabilidade”;</i></p> <p><i>“Desde que seja orientada e tendo um objetivo comum e planejado!”.</i></p>
Resultados	<p><i>“Para deixar o ambiente menos estressante para os alunos”;</i></p> <p><i>“Para interação dos alunos com a tecnologia. Inclusão”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

O uso do celular para pesquisa, sem dúvida, é a finalidade mais referenciada pelos/as educadores/as. Inclusive não descartam a utilização do aplicativo WhatsApp para interação acerca de assuntos que envolvem o conteúdo da disciplina, além dos sites de buscas. Porém, o uso não deve ser aleatório, pois depende de planejamento e de mudanças no comportamento dos/as jovens em relação ao aparelho, ou seja, precisa integrar o contexto pedagógico com responsabilidade (como usar/para quê/quando). E, de forma positiva, permitiria que o/a aluno/a desenvolvesse maior autonomia de pesquisa, além de sair da zona das interdições. Ademais, 72% responderam que depende do trabalho docente, ou seja, abre-se uma tendência à incorporação do celular no processo pedagógico.

Quadro 3 - Alcance pedagógico do aparelho celular

Categoria discursiva	Fala dos/as professores/as
Condição/restrição	<p><i>“Se usado como instrumento de pesquisa é muito importante”;</i></p> <p><i>“Desde que seja para fins didáticos”;</i></p> <p><i>“Apenas para fins didáticos”;</i></p> <p><i>“Somente pedagogicamente”.</i></p>
Momento pedagógico	<p><i>“Quando o uso é direcionado pelo professor”;</i></p> <p><i>“Quando é para pesquisar ou calcular”.</i></p>
Prática pedagógica	<p><i>“Os estudantes precisam de orientação para o uso do aparelho em sala”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

Para eliminar a visão negativa, há condições/restrições para o trabalho em sala de aula que estão ligadas diretamente à percepção do/a docente: entender/reconhecer o momento pedagógico (quando não foi planejado, mas pode auxiliar em alguma atividade) e a prática pedagógica (atividade constante no planejamento).

O indicador de condição está expresso nos conectores argumentativos: “se”, “desde que” para apontar que o uso do celular em ambiente de ensino não deve ser aleatório, pois está condicionado a um fim, que é a pesquisa. A restrição pode ser observada com a presença dos advérbios “somente” e “apenas”, modalizando a ação pedagógica desenvolvida com o celular. Ou seja, as condições ou restrições estão relacionadas à maneira como esse dispositivo pode integrar o processo escolar, tais como, pesquisar e acessar conteúdos sobre a aula, cujos temas tratados fiquem restritos ao contexto pedagógico. Respeitadas essas condições, cabe ao/a professor/a orientar e perceber o momento mais adequado, expresso pelo marcador argumentativo “quando”; o/a professor/a seria, nesse âmbito, o/a mediador/a no processo de pesquisa e interação do/a aluno/a com o *mobile*.

A inserção do celular como instância “benéfica” depende da abordagem no planejamento, como ferramenta integrante do processo didático, caso contrário será considerado “distração” e distanciamento do que ocorre na sala de aula. Esse é um desafio para o/a professor/a: compreender o alcance pedagógico do aparelho celular. Outro desafio é o acesso dos/as alunos/as ao aparelho e à internet, o que deixa de ser responsabilidade da escola, integrando-se num problema mais amplo de natureza socioeconômica que marca o país.

Os meios de comunicação em sala de aula

Foi questionado também junto aos/às docentes se eles/as utilizavam músicas, vídeos, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas, etc. (considerando os diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação) para ministrar aulas. Em caso afirmativo, perguntou-se quais e com que finalidades¹². Das respostas,

¹² Ver também o capítulo *Formação midiática e tecnológica de professores*, constante deste e-book.

16% assinalaram *sim*; 39% *quase sempre*; 34% *raramente*; 8% *nunca*; e 1% deixou *em branco*.¹³

No tocante aos diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação que os/as professores/as mais utilizam, destacam-se os filmes como os mais citados, dentre eles, especificamente, os documentários; em seguida os vídeos e as revistas; depois, as propagandas, os jornais, os telejornais e as músicas, em uma ordem decrescente. De modo geral, as finalidades apontadas referem-se, principalmente, às necessidades de introduzir, contextualizar, elucidar, aprofundar, enriquecer, debater, pesquisar, complementar ou facilitar os conteúdos trabalhados em sala de aula:

“Enriquecer e desenvolver as aulas para que se tornem mais agradáveis”;

“Complementar o conteúdo trabalhado”;

“Explorar o conteúdo trabalhado”.

Os/as educadores/as sinalizam, especificamente, alguns usos dessas mensagens. Quanto aos filmes, por exemplo, são empregados para possibilitar aos alunos e alunas entender melhor os conteúdos e contextos culturais diversos, facilitar a aprendizagem, refletir e debater acerca dos assuntos abordados em sala, promover discussões, ilustrar momentos históricos:

“Como base histórica, para dar exemplos ou trabalhar valores”;

“Trazer um novo contexto ou problematizar algum tema já trabalhado”;

“Contextualizar assuntos de forma diferenciada”.

¹³ Referimo-nos às questões 36 a 39:

Q 36 - Você utiliza músicas, vídeos, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas para ministrar aulas e com que frequência?

Q 37 - Em caso positivo, qual(is)? Cite quantos desejar, em especial aqueles que tenha utilizado mais recentemente.

Q 38 - Com qual (quais) finalidade(s)?

Q 39 - Em seu curso de graduação/licenciatura houve alguma disciplina voltada ao estudo da comunicação na educação (mídia e educação; informática na escola; leitura crítica da comunicação; televisão e criança, etc.)?

Também foram recorrentes as respostas que demonstram o desejo que os/as professores/as têm de utilizar recursos diferentes dos tradicionais materiais didáticos:

“Trazer novas perspectivas que fujam do material apostilado”;

“Diversificar a forma de práticas de aulas”;

“Com a finalidade de apresentar aos alunos outros meios e linguagens para refletir sobre os temas e conteúdos”.

Temporalidades no cotidiano docente

Em relação à pergunta sobre aceleração social do tempo ter algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos e alunas em sala de aula¹⁴, 69% afirmam que sim; 5% não; 20% talvez; e 4% deixaram em branco¹⁵.

As principais recorrências encontradas nos comentários dos/as entrevistados/as acerca dessa questão indicam que a possível aceleração social reflete-se em comportamentos mais subjetivos dos/as estudantes, ou seja, em suas emoções; e isso pode ser reconhecido na observação das práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Em relação às emoções, não é o nosso intuito entrar em considerações de natureza comportamental. Entretanto, cumpre discorrer sucintamente acerca do que pesquisadores da área têm a nos ensinar. Moreira e Medeiros (2019) afirmam que nascemos preparados/as para determinadas respostas emocionais a certos estímulos do ambiente e que “na maioria dos casos, não sentimos medo, alegria ou raiva na ausência de eventos desencadeadores; sentimos essas emoções apenas quando algo acontece”, isto é, nosso organismo reage em função de algum estímulo (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 14). Parte daquilo que chamamos de emoções, envolve, de fato, respostas reflexas a estímulos ambientais.

¹⁴Q 54 - Você considera que a possível aceleração social do tempo tenha algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos em sala de aula?

Q 55 - Comente sua resposta anterior.

¹⁵ Consultar também o capítulo desta obra nominado Tempo Docente.

Outro ponto importante mencionado pelos estudiosos é o fato de que nossas respostas emocionais diferenciadas aos mesmos estímulos estão diretamente relacionadas, principalmente – mas não só –, às nossas histórias de vida, ou “histórias e condicionamento” de cada um:

Todos nós passamos por diferentes emparelhamentos de estímulos em nossa vida. Esses diferentes emparelhamentos contribuem para o nosso “jeito” característico de nos comportarmos emocionalmente hoje (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p. 27).

Se acolhermos o exposto no parágrafo anterior, à luz do conceito de Rosa (2019, p. 128-129) a respeito da “aceleração social do tempo”, ou seja, “a escassez dos recursos temporais e a urgência por tempo”, podemos refletir acerca de algumas respostas dos professores e das professoras participantes da pesquisa. Uma primeira recorrência que chama a atenção são relatos de comportamentos emocionais dos/as alunos/as relacionados às “dificuldades de concentração, de observação, atenção e reflexão”. São eles a ansiedade, o imediatismo, o desinteresse, a agitação, a impaciência, como nos revelam algumas respostas:

“Os alunos não conseguem concentrar-se por muito tempo em uma mesma atividade”.

Em consequência, tais comportamentos emocionais incidem nas práticas pedagógicas observadas por docentes: dificuldades que os/as estudantes têm de finalizar as tarefas iniciadas e de controlar o tempo para o término delas; de ambientar-se no espaço escolar; e da necessidade de os/as professores/as usarem recursos diferenciados e práticas dinâmicas para atrair a atenção dos/as alunos/as. Houve, ainda, recorrências com menos intensidade em relação aos comportamentos dos/as discentes: menor participação nas aulas, busca constante por novidade, dificuldade de lidar com o ócio, com o excesso de informações e tarefas.

Outro questionamento relacionado ao tempo foi: *Admitindo que você percebe que o tempo está mais acelerado, isto tem reflexos na sua atividade de professor? Por quê?* A maioria, 77%, considera que *sim*; 16% apontaram *não*; e 5% deixaram em branco. Os que declararam “sim” destacam vários reflexos dessa percepção acelerada do tempo em suas atividades profissionais. São alguns deles: falta de tempo para planejamento e preparo das aulas, cumprimento da agenda escolar, atualização profissional, cuidados com projetos pessoais e acompanhamento do que acontece no Brasil e no mundo:

“Porque me falta tempo para preparar melhor minhas aulas”.

Os/as entrevistados/as evidenciam ainda que persiste uma sensação de que os conteúdos selecionados tornam-se obsoletos com rapidez, de que não há tempo para finalizar as atividades e os itens programados, de estarem sempre atrasados/as, de não conseguirem dar conta das demandas exigidas pela profissão, de terem muito a fazer, de que há muita informação para trabalhar, e de que o dinamismo da aprendizagem exige cada vez mais do/a professor/a. Salientam ainda a sobrecarga de trabalho, a exaustão e o pouco tempo para atividades de lazer e descanso:

“Me sinto sempre exausta e isso reflete na qualidade das minhas aulas”;

“Tudo está passando muito rápido e temos pouco tempo para realizar tantas atividades”;

“Estou sempre acelerada para dar conta do currículo e não temos tempo livre para o bate-papo com amigos e alunos”.

Considerações finais

O comportamento dos/as professores/as diante dessa percepção subjetiva do tempo é influenciado pelo *“ethos docente”*. Nesse sentido, os/as docentes se veem divididos/as entre essas duas imagens de si, que são retratadas nos discursos do cotidiano, sobretudo dos *media*, conforme menciona Citelli (2012, p. 10): a primeira se refere ao “profissional respeitado, reconhecido pelo saber, pelo labor de ensinar”; a segunda relacionada “ao tipo que vive à beira de um ataque de nervos, da busca de licença médica, do baixo salário, da inapetência formativa”. No dizer de Maingueneau (2008, p. 65), o *ethos* implica

uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento. O destinatário o identifica apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

Desse modo, tendo em vista os discursos em torno da profissão docente exercerem influência direta sobre o fazer pedagógico, esse/a profissional tem convicção de que precisa corresponder, à risca, às expectativas esperadas dele/a e que fazem parte de sua construção identitária profissional. Ou

seja, realizar todas as suas atividades pedagógicas cumprindo, com maestria, cronogramas e planejamentos; dominando novas metodologias e tecnologias digitais; desenvolvendo competências e habilidades requeridas pelo século XXI, entre muitas outras, pois essa é a imagem condizente com a representação que a sociedade tem desse/a profissional. Ademais, frente às demandas das novas tecnologias e dos processos comunicacionais, em constante transformação, é compreensível a preocupação desses/as profissionais com a própria formação, já que eles/as atuam, sem sombra de dúvidas, como agentes mediadores entre as mensagens midiáticas e os/as discentes (CITELLI, 2011). Logo, entre o que o/a professor/a quer e precisa ser, o que ele/a pensa ou imagina ser e o que ele/a é de fato ou consegue ser existe um enorme abismo agravado, dentre outros motivos, pela percepção subjetiva que se tem do tempo, conforme nos mostra Rosa (2019).

No próximo capítulo “Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades”, ao entrelaçar as vozes docentes e discentes, observamos que a noção de temporalidade — dada a sua subjetividade — revela aproximações e distanciamentos entre os sujeitos em questão. Na fala dos/as discentes, a percepção do tempo está relacionada ao gosto pelo conteúdo/matéria e, principalmente, à dinâmica em sala de aula, seja pela utilização das tecnologias, seja por atividades que favoreçam a socialização. Nesse sentido, há certa razão para que professores/as transitem pela fronteira entre as cobranças do cotidiano escolar e as suas projeções profissionais.

Referências

ABRANCHES, S. **A era do imprevisto**. A grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: Amossy, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 119-136.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CITELLI, A. Imagens e representações dos professores: situando o problema. *In*: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação: imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 9-18.

CITELLI, A. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, A. COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

KEHL, M. R. Temporalidade e experiência. *In*: KEHL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 153-168.

LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: Amossy, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p.119-136.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. São Paulo: Artmed, 2019.

NAGAMINI, E.; ALMEIDA M. do C. S. de. A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Belém, Pará, 2 a 7 set. 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ROSA, H. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROVELLI, C. **A ordem do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

SEVALHO. G. “O homem dos riscos” e o “homem lento” e a teorização sobre o risco epidemiológico em tempos de globalização”. **Revista Interface. Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 7-19, jan/mar. 2012.

Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades

Eliana Nagamini
Maria do Carmo Souza de Almeida
Tatiana Luz-Carvalho

Introdução

Em continuidade à análise da investigação realizada pelo grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), trataremos, aqui, das questões discursivas respondidas pelos/as discentes, comparando-as às falas dos/as docentes, já discutidas no capítulo imediatamente anterior. Nosso objetivo¹ é, a partir das vozes cruzadas de docentes e discentes, reconhecer de que maneira esses sujeitos da escola se relacionam com os *media*². Nossa premissa indica distanciamentos e aproximações entre professores/as e alunos/as no que diz respeito à interação/contato com os meios de comunicação e, nesse sentido, diferencia-se a composição do *ethos*³ discursivo de docentes e discentes, visto que a subjetividade na percepção da temporalidade aponta para dinâmicas distintas que acabam interferindo no cotidiano da sala de aula.

Os procedimentos de análise das respostas discursivas dos/as estudantes seguiram o mesmo percurso metodológico — baseado em Bardin (2016) — utilizado para com os/as docentes⁴, ou seja, perscrutamos o material bruto em busca de recorrências temáticas.

1 Este capítulo atualiza e aprofunda as discussões presentes nos artigos de Nagamini e Almeida (2019, 2020).

2 Vale destacar que os dados coletados na pesquisa foram anteriores ao cenário da pandemia de Covid-19.

3 Conforme mencionado em A fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades, adotamos a definição de Maingueneau (2008, 2019, 2020) e Amossy (2019).

4 Utilizamos as técnicas de análise de conteúdo segundo Bardin (2016).

As questões analisadas⁵ apresentam a visão dos/as alunos/as sobre os recursos utilizados pelos/as professores/as, a presença de conteúdos dos *media* para explicar ou exemplificar tópicos das várias disciplinas da grade curricular, e a percepção temporal relacionada à escola e ao cotidiano, de modo geral.

Recursos utilizados por docentes na visão dos/as alunos/as

De acordo com os/as estudantes entrevistados/as, equipamentos estão sendo usados com certa frequência por docentes⁶ e os mais indicados foram: projetor, caixa de som e televisão. Todavia, boa parte das respostas relativiza o uso deles, visto que nem sempre tais equipamentos favorecem a compreensão da matéria, conforme sinalizado por alguns/algumas estudantes⁷.

As justificativas para a resposta conectada à frequência — *às vezes, sempre e muitas vezes* — apresentam recorrências marcadas pelo viés da positividade e da negatividade, isto é, recursos que colaboram ou não para o aprendizado. A partir da análise temática, organizamos duas “unidades de sentido” (BARDIN, 2016) — recursos que colaboram para o aprendizado (Quadro 1) e recursos que não colaboram (Quadro 2) — e estabelecemos diferentes categorias discursivas.

5 As questões serão apresentadas nas notas de rodapé.

6 Do Formulário Discente, referimo-nos às questões 8, 9 e 10, a saber:

Q8 - Dos equipamentos abaixo, quais os seus professores costumam utilizar em aula? Pode assinalar mais de uma alternativa: televisão / rádio / gravador de áudio / caixa de som / câmera fotográfica / aparelho de DVD / filmadora / projetor (PowerPoint, datashow etc) / outros / há professores que não utilizam tais equipamentos.

Q9 - Caso utilizem, você acha que o uso desses recursos tecnológicos ajuda a melhorar as aulas? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.

Q10 - Por quê?

7 Em diferentes capítulos ao longo da presente obra, as questões vinculadas à infraestrutura são comentadas com base nas percepções dos respondentes.

Quadro 1 – Recursos que colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Facilita o entendimento.	<p><i>“Porque conseguimos aprender melhor com essas tecnologias. Fica mais fácil”;</i></p> <p><i>“Facilita o entendimento da matéria usando outros recursos, e o recurso tecnológico é o melhor”;</i></p> <p><i>“Economiza tempo e fica mais fácil a compreensão”.</i></p>
Aprende-se melhor vendo/assistindo.	<p><i>“Sim, com filmes educativos e mais diversão”;</i></p> <p><i>“Porque o professor explica melhor com imagens e vídeos”;</i></p> <p><i>“Porque imagens e vídeos ajudam no aprendizado”.</i></p>
Ajuda a aula a ser mais dinâmica, rápida, divertida.	<p><i>“Porque as aulas ficam mais interessantes”;</i></p> <p><i>“Porque estimula o estudo do aluno”;</i></p> <p><i>“Trazem muitas coisas diferentes e divertidas que ensinam”;</i></p> <p><i>“Porque a aula fica dinâmica, assim o tédio de ter sempre de escrever não impera”.</i></p>
Proporciona uma aula diferente.	<p><i>“Porque é uma maneira de sair da mesmice, e aprender de maneira diferente”;</i></p> <p><i>“Por mostrar o conteúdo de modo diferenciado”;</i></p> <p><i>“Porque às vezes os professores querem ensinar uma coisa diferente”.</i></p>

(continua)

(continuação)

<p>Tecnologia faz parte da vida atual.</p>	<p>“Porque a tecnologia está em nossa vida toda, e em tudo que fazemos a tecnologia está envolvida”;</p> <p>“Pois com tanta tecnologia, hoje em dia, por que não usar a favor dos estudos?”;</p> <p>“Porque a tecnologia está presente em tudo em nossas vidas, e isso facilita para todos, de várias maneiras”.</p>
<p>Porque facilita para o professor.</p>	<p>“Porque é melhor para os professores que têm várias turmas, ao invés de ficar escrevendo no quadro, é só digitar”;</p> <p>“Porque os professores podem fornecer um conhecimento mais amplo!”;</p> <p>“Ajuda na explicação e na exemplificação”.</p>

Fonte: MECOM (2019)

Em relação às respostas que contemplam as categorias positivas, destacam-se alguns adjetivos⁸, tais como: “divertido”, “estimulante”, “agradável”, “fácil” e “interessante”. Isso nos incita a ponderar que, de um lado, o lúdico é sempre bem-vindo à escola, embora ainda seja corrente a concepção de que ela tem de ser séria, silenciosa, tediosa etc. Por outro lado, é preciso discutir sobre a “obrigação” de tudo ser “divertido” no espaço educativo ou sobre o próprio processo de aprendizagem e a imagem que se tem do uso de equipamentos só para “diversão”.

8 Bardin (2016, p. 82) classifica os substantivos, adjetivos e verbos como “palavras plenas”, como “portadoras de sentido” em oposição às “palavras-instrumento — palavras funcionais de ligação: artigos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções etc.”.

Quadro 2 - Recursos que não colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Nem sempre colabora, pode atrapalhar.	<p><i>“De vez em quando é bom, mas não sempre, porque tem vezes que atrapalha”;</i></p> <p><i>“Acho que o uso tecnológico pode atrapalhar a comunicação”;</i></p> <p><i>“É importante, mas não é sempre que ajuda nas aulas”;</i></p> <p><i>“Não acho esses recursos muito confiáveis, prefiro os livros”.</i></p>
Professor/a não domina a tecnologia adequadamente.	<p><i>“Nem todo professor sabe administrar tais equipamentos com eficiência”.</i></p>
Equipamentos não funcionam.	<p><i>“Porque tem vezes que a internet não pega”;</i></p> <p><i>“Por exemplo, quando vão utilizar televisão, rádio ou caixa de som, às vezes demoram muito pra funcionar e isso é tempo jogado fora, pois não está sendo passado o conteúdo que devia em sala de aula!!”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

Nas respostas registradas acima, percebemos a recorrência de expressões modalizadoras — *às vezes, muitas das vezes, pode atrapalhar* — que indicam dúvidas dos entrevistados em relação à efetividade do uso de dispositivos técnicos nas aulas. Constatamos, também, que a incidência de articuladores de contrajunção, tais como a conjunção *mas*, enfatizam, pela voz dos/das discentes, que o uso de equipamentos informático-midiáticos na sala de aula não deve ser entendido como apropriado sempre, em qualquer circunstância.

Justificativas para a presença dos meios e comunicação no cotidiano escolar

A existência de recursos tecnológicos nas escolas não é indicativo cabal de práticas pedagógicas efetivas. Para sabermos de que forma os equipamentos contribuem para o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares, foram propostas três questões⁹ envolvendo os meios de comunicação na sala de aula. Uma delas para saber se os/as professores/as utilizavam os *media*, a fim de explicar ou exemplificar conteúdos das disciplinas, tais como: notícias de jornal, revistas, propagandas, letras de música, vídeos, filmes como estratégia pedagógica. O resultado apresentou um percentual considerável dessa presença distribuído nas subcategorias “às vezes” (68,5%), “muitas vezes” (18,5%) e “sempre” (5,2%). Nesse caso, a segunda pergunta tinha como objetivo verificar se os/as estudantes percebiam diferenças nas aulas quando os/as docentes integravam os meios de comunicação aos conteúdos. Totalizando 91,5% das respostas positivas em graus distintos, os/as estudantes indicaram que “às vezes” (35,9%), “muitas vezes” (34,2%) e “sempre” (21,4%) os aportes midiáticos auxiliavam na compreensão da matéria; somente 4,2% dos/as respondentes não os viam como facilitadores da aprendizagem.

A terceira questão solicitava uma justificativa para a contribuição ou não dos conteúdos dos *media* nas aulas, cujas falas foram agrupadas em categorias discursivas: “facilita a aprendizagem”, “ajuda a memorizar”, “estimula, diverte e diversifica”, “contribui para a percepção do que acontece fora da escola”.

9 Q₁₁ - Os seus professores e professoras utilizam notícias de jornal, revistas, propagandas, letras de música, filmes para explicar a matéria ou dar exemplos durante a aula? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.

Q₁₂ - Caso utilizem tais recursos, eles ajudam a compreender a matéria dada? Nunca / às vezes / muitas vezes / sempre.

Q₁₃ - Por quê?

Quadro 3 - Conteúdos midiáticos colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes/as
Facilita a aprendizagem.	<p>“Porque torna a aula mais fácil de entender”;</p> <p>“Porque é uma forma mais clara e prática para aprender”;</p> <p>“Nos ajuda a entender melhor a matéria usando coisas do cotidiano”;</p> <p>“Porque dá para entender o conteúdo e a aula fica mais interessante”;</p> <p>“É uma forma visual de estudo para entendermos mais fácil”;</p> <p>“Porque passando a matéria em algum recurso tecnológico fica muito melhor de entender”;</p> <p>“Sempre que nos é mostrado um exemplo extraclasse, é mais fácil de acreditarmos e, assim, levarmos mais a sério a informação, além de ser bem mais divertido e cultural em algumas ocasiões”;</p> <p>“Porque com o uso de exemplos, o ensino da matéria fica menos abstrato”.</p>
Ajuda a memorizar.	<p>“Porque a gente não esquece do que aprende”;</p> <p>“Tudo o que aprendo não esqueço mais”;</p> <p>“Quando usadas letras de música na aula fica mais fácil de compreender porque fica na mente”;</p> <p>“Porque a memorização do assunto é mais fácil”;</p> <p>“Porque não esquecemos do que aprendemos, lá no futuro, sempre nos lembraremos dessa aula”;</p> <p>“Sim, pois melhora a imaginação e a guardar melhor na mente a matéria dada”.</p>

(continua)

(continuação)

<p>Estimula, diverte e diversifica.</p>	<p>“Porque deixa a aula mais diversificada”;</p> <p>“É um jeito divertido de aprender”;</p> <p>“Esses recursos nos auxiliam e ajudam a tornar a aula interessante”;</p> <p>“Porque filmes e vídeos tornam as aulas mais divertidas e deixam o conteúdo mais claro para os alunos”;</p> <p>“Pois é uma forma mais dinâmica de estudo”;</p> <p>“Pois causa maior interesse”;</p> <p>“Deixa as aulas mais divertidas e fáceis”;</p> <p>“Porque chama mais atenção por conta de imagens”.</p>
<p>Contribui para a percepção do que acontece fora da escola.</p>	<p>“Porque muitas das vezes relatam a realidade vivida e nos faz refletir sobre os fatos”;</p> <p>“Porque a matéria se torna algo mais real e presente quando se utiliza coisas que vemos no nosso dia a dia”;</p> <p>“Porque mostra que o que aprendemos é prático, ajuda a fixar o conteúdo”;</p> <p>“Porque em jornais, revistas, etc. tem mais informações”;</p> <p>“Porque é informação concreta, que complementa a aula”;</p> <p>“Porque a gente compreende melhor com a notícia real”;</p> <p>“Porque serve de exemplo e acabamos nos atualizando com as notícias do mundo”;</p> <p>“Porque aprendemos com vivências e fatos reais”;</p> <p>“Porque nos informa e nos deixa atualizados”.</p>

Fonte: MECOM (2019)

A percepção de que o conteúdo dos *media* “facilita a aprendizagem” evidencia-se nos adjetivos “fácil”, “clara”, “prática”, “melhor” acompanhados de verbos como *entender*, *aprender*, *compreender*, isto é, expressam valor semântico de ações decorrentes de uma aprendizagem efetiva.

Na categoria “ajuda a memorizar”, os/as discentes revelam uma preocupação com a fixação do conteúdo, ou seja, o aprender está relacionado a lembrar, pois esquecer significa que o conteúdo não foi assimilado. Esse ponto de vista sugere que para eles/as o conhecimento se constrói como um exercício de memorização, pois em algum momento o conteúdo será cobrado para mensurar o grau de assimilação, seguindo modelos de avaliação de ensino tradicional com os quais os/as discentes provavelmente estão habituados/as.

Outro fator importante é a recorrência de modalizadores como “*divertido*”, “*interessante*”, “*diversificada*”, pois a presença dos meios de comunicação “estimula, diverte e diversifica” e, além disso, desvia da rotina pedagógica visto que “contribui para a percepção do que acontece fora da escola”, trazendo “*realidade*” e “*informações*” para a reflexão e possibilidade de ampliação dos conteúdos das disciplinas. Destaca-se que no repertório dos/as alunos/as, os filmes são os recursos mais citados e, ainda, eles/as pontuam que a imagem, os recursos icônicos, ajudam no entendimento da matéria.

A partir das categorias discursivas, cabe salientar alguns aspectos sobre a questão do *ethos* discursivo e da imagem construída sobre os livros e a escola: a polarização entre o que é ensinado na escola e os “fatos reais”, com a crença de que a escola, ou o que está nos livros, parece não fazer parte do mundo real; a ênfase dada à memorização de conteúdos escolares; a preferência pela visualidade, como potencial para a aprendizagem.

Isso não quer dizer que a retirada do livro seja um caminho a ser seguido pela escola, mesmo porque há obras didáticas altamente remissivas ao entrelaçamento comunicação-educação¹⁰. O livro ainda será “peça-chave” na escola, conforme defende Martin-Barbero, como elemento da primeira alfabetização, isto é, “a que abre o mundo da escritura fonética” (2014, p. 51). O que ocorre, nesse contexto, é a necessidade de a escola inserir o mundo audiovisual no processo educativo, com vistas a uma segunda alfabetização¹¹. Para o teórico,

nos inícios do século XXI, aprender a ler os textos audiovisuais e os hipertextos é condição indispensável da vigência e do futuro dos livros — só se os livros nos ajudarem a nos orientar no mundo das imagens, o tráfico de imagens nos fará sentir a necessidade de ler livros — e parte

¹⁰ Citamos aqui, dentre outras e à guisa de exemplo, as séries didáticas produzidas pelos brasileiros William Cereja e Thereza Cochar (2019).

¹¹ Ênfase sempre em mira nas coleções de que trata a nota anterior.

de um direito cidadão fundamental: o direito a participar crítica e criativamente na comunicação cidadã (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 57).

Alguns/algumas alunos/as, porém, relativizam a presença dos meios de comunicação como facilitadores da aprendizagem (4,2%), porque depende dos recursos, dos métodos e da explicação do/a professor/a. Não colabora, segundo eles/elas, para o entendimento do conteúdo em decorrência da falta de qualidade do material ou por dispersar a atenção.

Quadro 4 – Conteúdos midiáticos não colaboram para o aprendizado

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Não colabora para o entendimento.	<p>“Porque, além de ter poucas vezes, não é bem absorvido pelos alunos”;</p> <p>“Às vezes, não entendemos aonde os professores querem chegar com esses recursos”;</p> <p>“Não, porque a notícia ou alguma matéria não fica bem explicada”.</p>
Dispersa a atenção.	“Faz a gente não prestar tanta atenção”.
Falta qualidade no material.	“Pois muitas vezes não é um material de qualidade”.

Fonte: MECOM (2019)

De acordo com a fala dos/as discentes, não basta exibir um vídeo, pois apenas ver/assistir não garante a compreensão do conteúdo apresentado. Nesse ponto, as respostas deles/as corroboram com o que defende Dussel (2006), para quem existe uma confusão entre “ver e entender” ou entre “entender e estar atento”. A importância da atenção para o aprendizado é essencial, mas há diferença entre “observar” e “entender” algo. Por isso, é importante salientar que a inserção dos meios de comunicação na escola necessita de bases teóricas, tanto relacionadas aos suportes dos *media* e de suas linguagens quanto à sua efetiva integração na construção do conhecimento. Nesse sentido, a formação do/a professor/a é um aspecto relevante para propor atividades pedagógicas adequadas.

Relação dos/as alunos/as com o celular

No capítulo anterior, “A Fala docente: formação, meios de comunicação e temporalidades”, vimos que os/as docentes apontaram o celular

como um dispositivo com potencial educacional, desde que inserido no processo pedagógico, caso contrário resulta em distrações para os/as estudantes. Nessa mesma linha segue a visão dos/as discentes sobre o aparelho em sala de aula. O dispositivo móvel é uma tecnologia que tanto pode ser positiva como pode ser negativa, a depender do uso que é feito dela.

Os/as discentes foram questionados sobre a aceitação quanto à restrição do uso do celular em sala de aula. Nas respostas, pudemos perceber nuances entre aqueles/as que aceitam a norma de modo reflexivo, pensando sobre o motivo da restrição; aqueles/as que apenas a obedecem; e os/as que a aceitam, mas discordam da regulação, bem como alguns/algumas estudantes que simplesmente não aceitam e não cumprem a regra.

Quadro 5 – Restrição ao uso do celular

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Aceita.	<p>- aceita e obedece:</p> <p><i>“Não reajo, pois sei dividir cada tempo, e presto mais atenção!”;</i></p> <p><i>“Depende da aula, quando a aula é interessante, nem percebo que fiquei sem celular”;</i></p> <p><i>“Nem ligo pois não sou viciado em celular”.</i></p>
	<p>- aceita e compreende:</p> <p><i>“Justo, porque senão as pessoas não iriam prestar atenção na aula”;</i></p> <p><i>“Acho corretíssimo. A maioria de nós simplesmente ainda não tem a maturidade e seriedade necessária para a utilização do celular para fins extraescolares (usamos apenas quando solicitado pela professora e raramente, pois dispomos de tablets nas atividades em geral)”;</i></p> <p><i>“Eu acho super correto, pois acaba distraindo e desfocando”;</i></p> <p><i>“Acho certo; desnecessário ficar mexendo, temos que aprender e não mexer no celular, aprendemos mais com os livros”;</i></p> <p><i>“Normal, porque na escola temos que estudar, tem o tempo todo para mexer no celular, então na escola temos que deixar de lado”.</i></p>

(continua)

(continuação)

	<p>- aceita, mas não concorda:</p> <p><i>“Fico mais tranquila pois não corro risco de perder ou roubarem, porém às vezes preciso dele para tirar fotos de atividades”;</i></p> <p><i>“Aceito, mas não gosto, pois a aula às vezes é muito chata”;</i></p> <p><i>“Às vezes precisamos do celular para realizar contas difíceis, ver se a palavra está certa, e se possível fazer uma pesquisa e tirar alguma dúvida que tenha ficado”.</i></p>
Não aceita.	<p><i>“Não é permitido, mas eu ainda assim utilizo, com a autorização dos professores que não se importam”;</i></p> <p><i>“Às vezes eu mexo para ver as horas ou um conteúdo da aula, às vezes entro em rede social só dou uma olhada. Não respeito”;</i></p> <p><i>“Eu desobedeço às normas”.</i></p>
Não se aplica.	<p><i>“Não tenho celular”;</i></p> <p><i>“Não levo o celular”;</i></p> <p><i>“A normal pois não utilizo celular na sala porque não tenho internet”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

Aceitar significa consentir; porém, consideramos, de acordo com as respostas, os desdobramentos que definem melhor a postura desses/as alunos/as em relação ao uso do celular em sala de aula, por isso foram criadas subcategorias. “Aceitar e obedecer” revela que seguem as regras sem contestação e nesta subcategoria há um número considerável de respostas como “normal”, sem contextualização. Por isso, entendemos que há apenas aceitação genérica, sem muita reflexão, como uma ação/reação integrante do cotidiano, quase uma indiferença à restrição. “Aceitar e compreender” indica o reconhecimento da importância da restrição, ou seja, há concordância de que o celular pode, de fato, atrapalhar a aula. “Aceitar e não concordar” mostra o entendimento da existência de regras para convívio social, pois o aluno se nega a copiar as atividades da lousa — exercício motor e de fixação — por considerar a atividade “chata” e “cansativa”, preferindo usar o celular para fotografá-la.

A categoria “não aceita” é indicativo de reação contrária e predisposição para atitudes rebeldes ao quebrar a regra (“eu ainda assim utilizo”), porque não concorda com a proibição do uso do aparelho (“não respeito”).

Já a categoria “não se aplica” foi criada porque alguns/algumas alunos/as não possuem celular ou os pais fazem uso exclusivo, deixando de emprestá-lo aos filhos/as-alunos/as. Além disso, mesmo aqueles/as que possuem celular nem sempre têm pacote de dados e nas escolas, às vezes, não há conexão de rede de internet com qualidade.

Destaque-se que é preciso discutir não somente a presença da tecnologia na sala de aula, como apoio pedagógico, mas também de que maneira as tentativas de ampliar a relação entre tecnologia e escola são

resultantes dos arranjos patrocinados por novas condições de circulação do capital, das mercadorias, dos empreendimentos tecnológicos, dos requisitos formativos e mesmo escolares, dos fluxos de comunicação, enfim do amplo arco de mudanças que alcançam os múltiplos segmentos da vida social (CITELLI, 2017, p. 14).

Conforme pontua o autor, isso significa considerar um novo cenário em que se redefinem nossas relações com o tempo.

Percepção do tempo: subjetividades dos/as discentes

O tempo da aula no contexto pedagógico

Nas questões sobre o tempo de aula¹², os/as alunos/as poderiam expressar a percepção do tempo em quatro aspectos: a) demora muito pra passar; b) depende; c) nem demora, nem é rápido; d) passa rápido. Para cada um desses aspectos, destacamos um conjunto de categorias discursivas, de acordo com as recorrências nas respostas¹³.

12 Questões: Q34 – O tempo da aula: a) demora muito para passar/ b) passa rápido / c) nem demora nem é rápido / d) outro. Q35 - Explique, por favor, a resposta anterior.

13 Ver também o capítulo Tempo Discente.

Quadro 6 – O tempo de aula a) demora muito para passar

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção direta do tempo: dentro e fora da escola.	<p>“Não sei explicar só sei que demora”;</p> <p>“Pois muitas vezes parece que o tempo está mais devagar”;</p> <p>“A carga horária é exaustiva e parece demorar muito tempo”.</p>
Percepção do tempo relacionada às atividades pedagógicas.	<p>“Pois as lições às vezes são chatas”;</p> <p>“Os professores fazem constatações redundantes ao longo da aula”;</p> <p>“Porque tem aula que não possui muita dinâmica, e isto faz a aula ser cansativa”;</p> <p>“Porque a gente copia”;</p> <p>“Porque você só fica sentado olhando e prestando atenção nos professores”;</p> <p>“Em aulas não legais, passa lento e em aulas legais passa rápido”.</p>
Percepção do tempo relacionada ao conteúdo.	<p>“Quando fazemos algo que não gostamos, o tempo parece demorar mais para passar”;</p> <p>“Porque temos dificuldades em algumas das aulas, e são nessas que, aparentemente, levamos mais tempo”.</p>

Fonte: MECOM (2019)

Consideramos a subjetividade do conceito de “percepção”, isto é, o ato ou efeito de perceber. Segundo Houaiss (2002), diz respeito à “faculdade complexa de apreender a realidade exterior pela organização de dados sensoriais”, o que implica subjetividade, por isso a relação dos/das jovens com a temporalidade está sujeita ao momento de vida dos/as alunos/as entrevistados/as e suas experiências cotidianas, que projetam a visão de mundo.

De um lado, algumas respostas apontam que o/a aluno/a considera a carga horária escolar excessiva, ou seja, entende que fica demasiado tempo na escola. De outro lado, a percepção do tempo está relacionada às atividades pedagógicas, isto é, o tempo demora para passar quando a prática

é “*chata*”, “*cansativa*”, “*entediante*”. Esses são adjetivos utilizados pelos/as alunos/as para caracterizar a atividade como algo maçante, enfadonho, que causa tédio. Ou pela negação, o que a aula não é: “*não é lúdica*”, “*não se diverte*”, “*não é tão dinâmica*”. Ou, ainda, pela presença constante da fala do/a professor/a (“*o professor fala*”, “*os professores passam o tempo que tem para explicar as lições*”, “*o professor fala demais*”) e o aluno figura apenas como receptor (“*a gente copia*”, “*só fica sentado olhando*”, “*olhamos no relógio o tempo todo*”), por isso há também problemas de interação (“*falta interação e dinamismo*”). A relação física também é um fator que estende a percepção do tempo, haja vista os/as discentes dizerem que experimentam uma sensação de imobilidade. Parece residir, aqui, uma contradição, pois estamos nos referindo a uma faixa etária dotada de muita energia física, e as 4 ou 5 horas dentro de uma sala de aula são percebidas como limitadoras; daí a indicação do espaço da quadra para a vivência do “tempo livre”, conforme podemos ler na seção sobre a escola que os/as discentes desejam.

O que se esclarece, do ponto de vista de inúmeros/as entrevistados/as, é o pedido de aulas que permitam algum tipo de movimento físico ou maior participação das turmas em atividades que cruzem os tópicos disciplinares e proposições lúdicas. Na forma-aula atual, predominantemente expositiva, é compreensível que haja reclamações segundo as quais o tempo passa lentamente.

A percepção do tempo também está relacionada à afinidade com o conteúdo, que pode tornar as atividades mais fáceis ou mais difíceis. É preciso atentar para o fato de que existe um fator de identificação com o conteúdo que talvez esteja relacionado ao desenvolvimento cognitivo e às estratégias de estudo/construção do conhecimento, isto é, cada área — exatas, humanas, biológicas — exige metodologias diferentes, como cálculos matemáticos e leitura de textos diversos.

Quadro 7 - O tempo de aula b) depende

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção do tempo relacionada às atividades pedagógicas e à prática docente.	<p><i>“O tempo é relativo. Em aulas que mais gosto, em que fazemos atividades em grupo ou quando estou fazendo prova, o tempo passa muito rápido, pois estou focada e me divertindo. Já em aulas que não gosto ou quando não me interessa pela matéria, parece que demora uma eternidade para passar”;</i></p> <p><i>“Quando a aula é boa e o professor tem uma boa didática não, o tempo da aula passa rapidamente. Porém quando o assunto é maçante e o professor não tem didática, a aula se torna exaustiva”.</i></p>
Percepção do tempo relacionada ao conteúdo.	<p><i>“Porque normalmente nas matérias que não gostamos não prestamos muita atenção na aula, fazendo com que o tempo demore, mas em matérias que gostamos prestamos atenção, fazendo com que o tempo passe rápido”;</i></p> <p><i>“Tem aulas que são mais dinâmicas e por afinidade o tempo passa sem perceber”;</i></p> <p><i>“Nas aulas de Matemática, demora muito para o tempo passar porque eu tenho muita dificuldade, mas em relação a outra matéria, que seja de Humanas, sinto que passa muito mais rápido”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

“O tempo é relativo”, esta é a expressão que marca as respostas. A percepção do tempo é relativa porque depende da dinâmica da aula, se é agregadora, se tem atividades em grupo, isto é, se há alguma movimentação ou interação entre os/as alunos/as ou deles/as com os/as professores/as. A socialização, neste caso, é muito importante para tornar a percepção do tempo mais rápida. O tempo é lento quando não há dinamismo.

O/a aluno/a tem a percepção da diferença entre o tempo cronológico e o tempo psicológico/ subjetivo da aula. Se ele/a gosta de Matemática, a

aula dessa disciplina passa rápido, porém nas aulas de História e Língua Portuguesa o tempo é lento — e vice-versa —, ainda que todas as aulas tenham a mesma duração.

Quadro 8 - O tempo de aula c) nem demora nem é rápido

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção do tempo ajustado às tarefas na escola.	<p>“O tempo é adequado ao esperado”;</p> <p>“Acho o tempo suficiente para fazer as tarefas e para as explicações sobre o conteúdo”;</p> <p>“Pra mim o tempo passa normal tipo nem muito rápido nem devagar”;</p> <p>“Na maior parte das salas e em quase todas as aulas é o tempo suficiente para uma aula que cumpra o que é planejado sem ficar desgastante”;</p> <p>“O tempo não demora é um tempo bom para estudar”.</p>

Fonte: MECOM (2019)

Parte dos/as alunos/as indica que não há preocupação direta com o tempo cronológico, por isso não é rápido nem demora, sem causar estranhamentos quanto às horas destinadas para os estudos. Ou seja, o contexto temporal da escola não é um fator negativo, pois é percebido como tempo necessário para o estudo: “o tempo é suficiente” para estudar.

Quadro 9 - O tempo de aula d) passa rápido

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Percepção relacionada ao período do dia.	<p>“O tempo passa rápido de manhã”;</p> <p>“Porque é noite. Eu acho que passa rápido”;</p> <p>“Passa rápido, pois estudo à noite e tenho uma aula a menos do que os outros horários, só estudo 4 horas por dia na escola, por isso é pouco tempo”.</p>

(continua)

(continuação)

<p>Percepção relacionada à prática docente.</p>	<p>“O tempo passa rápido quando você faz um trabalho que o professor passou; logo ele já está recolhendo”;</p> <p>“Quando os professores trazem algo diferente para a escola passa rápido, quando é sempre igual demora mais”;</p> <p>“O tempo que temos não é o suficiente para explicar as dúvidas”.</p>
<p>Percepção relacionada ao conteúdo.</p>	<p>“Eu gosto das aulas, às vezes, quando a aula está muito legal, o tempo todo passa bem rápido. Quando não está tão legal, demora pra passar o tempo”;</p> <p>“Para mim passa rápido porque gosto de estudar e quero muito aprender precisava de mais tempo para tirar dúvidas”;</p> <p>“A vida na escola pra mim passa rápido, mas adoro as aulas não só pra pegar histórico, mas sim aprender um pouco mais”;</p> <p>“Acho que passa rápido, apesar da bagunça em sala de aula, principalmente nas aulas que gosto e entendo como: filosofia, português, matemática”.</p>
<p>Percepção relacionada à socialização na escola.</p>	<p>“O convívio é muito bom, então isto faz o tempo passar rápido”;</p> <p>“Passa rápido porque eu gosto da escola e de conversar com os meus amigos”;</p> <p>“Eu acho que o tempo passa normalmente, porque a gente se distrai estudando, conversando com os amigos”.</p>

Fonte: MECOM (2019)

Há uma percepção sobre o horário das aulas — manhã ou noite — conforme as atividades que precisam realizar. Vale destacar que o período noturno possui carga horária menor que o matutino e o vespertino.

O tempo passa rápido quando o/a aluno/a gosta da tarefa ou quando ele/a percebe que tem muitos afazeres, ou seja, a noção de tempo é mensurada de acordo com a quantidade de tarefas a serem feitas. Ou quando ele/a gosta do conteúdo ou simplesmente gosta de estudar. Outra percepção do tempo rápido é a socialização. A escola como espaço para o convívio e para as relações sociais atribui uma dinâmica para o tempo.

Relação tempo/tarefas no cotidiano dos alunos e alunas

Ainda sobre a percepção temporal, os/as discentes foram questionados/as se constatavam falta de tempo para realizar as tarefas do cotidiano, indicando uma das 3 opções: “às vezes”, “não”, “sim”.

Observamos que os/as entrevistados/as sentem falta de tempo, “às vezes”, em determinados períodos, quando existe aumento nas tarefas escolares, como provas e trabalhos. Trata-se de um período de tensão em que não é possível realizar outras atividades mais relaxantes e lúdicas. A escola é o lugar das obrigações, deveres, cobranças e desafios.

Quadro 10 – Relação tempo/tarefas no cotidiano dos alunos: às vezes falta tempo

Categoria discursiva	Fala dos discentes
Falta tempo pelo excesso de obrigações.	<p><i>“Às vezes sinto, sim, principalmente em semanas mais cheias quanto a provas, trabalhos, etc. Mas sei que se não estou tendo tempo agora é porque o manejo dele não foi equilibrado em algum outro momento. Provavelmente deixei tudo para fazer em cima da hora”;</i></p> <p><i>“Às vezes, realmente, não me sobra tempo”;</i></p> <p><i>“Às vezes, sim, por conta dos trabalhos e lições da escola”;</i></p> <p><i>“Dependendo do dia, eu não tenho tempo por conta das atividades extraescolares devido às aulas de Inglês”.</i></p>

(continua)

(continuação)

<p>Falta tempo para atividades lúdicas.</p>	<p>“Assistir minhas séries e animes e ler meus livros”; “Brincar e ler”; “Em alguns dias da minha semana, quando tenho muitas atividades, sinto falta de ficar com meus amigos ou fazer atividades. Mas isso não me incomoda muito. Tenho os finais de semana para me divertir”; “Eu não consigo jogar meu videogame”; “Jogar, escutar músicas, ficar no YouTube e Netflix”.</p>
---	--

Fonte: MECOM (2019)

O tempo está diretamente relacionado à organização das tarefas. As respostas negativas dos/as alunos/as indicam que há clareza da necessidade de um roteiro na semana, mesmo que tenham diversas atividades. Vale destacar que parte dos/as jovens ainda não ingressou no mercado de trabalho e possui um tempo livre para distribuir as tarefas ao longo do dia ou da semana. Não há uma percepção de falta de tempo, nestes contextos, o que ocorre é algum questionamento sobre a organização das tarefas.

Quadro 11 – Relação tempo/tarefas no cotidiano dos alunos: não falta tempo porque há uma organização das tarefas

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
<p>Sabe organizar o tempo.</p>	<p>“Não, eu me organizo para conseguir fazer o que eu preciso”; “Não, pois a escola já é uma rotina mensal para mim”; “Não, sinto que distribuo o horário bem na semana e consigo fazer o que desejo”.</p>
<p>Existe tempo livre.</p>	<p>“Não, pois estudo à noite e o meu tempo é livre durante a manhã e a tarde”; “Não, pois tenho muito tempo vago”; “Não, acabo não perdendo minha tarde, e posso fazer o que eu quiser, porque sempre dá tempo”.</p>

Fonte: MECOM (2019)

Há duas categorias de atividades apontadas pelos/as alunos/as que são impedidas pela falta de tempo:

- 1) esportivas e de lazer (passear, viajar);
- 2) estudar/ler (dedicar mais tempo às matérias).

A falta de tempo se deve ao fato de que há sobrecarga de outras tarefas, como trabalho, afazeres domésticos, somando-se ao tempo dedicado à escola e à quantidade de tarefas escolares.

Quadro 12 – Relação tempo/tarefas no cotidiano dos/as alunos/as: falta tempo para realizar tarefas — relação tempo/tarefas no cotidiano do aluno — sim

Categoria discursiva	Fala dos/as discentes
Falta tempo para diversão para si mesmo/a.	<p><i>“Sim, gostaria de ter mais tempo com minha família para termos com quem estarmos junto no final de semana, passear e viajar”;</i></p> <p><i>“Sim, na semana fico muito tempo no trabalho, e passo pouco tempo com a minha família, queria mais tempo com eles, levar meu filho mais vezes para jogar futebol”;</i></p> <p><i>“Sim, pois, além do tempo normal da aula, temos as tarefas de casa, e as aulas da tarde tomam muito o nosso tempo e impedem que eu faça atividades esportivas e de lazer”;</i></p> <p><i>“Sinto falta de sair com meus amigos, de ter tempo livre para mim mesmo”.</i></p>
Falta tempo para estudar.	<p><i>“Sim e não. Quando estou na escola dá um soninho, mas quando chego em casa eu quero estudar, mas estou fazendo faxina”;</i></p> <p><i>“Sim, mas me falta tempo por trabalhar longe, estudar e ter ainda que cuidar de afazeres domésticos, etc...”;</i></p> <p><i>“Sim, além da escola faço curso de inglês e crisma, o tempo que sobra é relativamente pequeno”.</i></p>

Fonte: MECOM (2019)

Projeções do ethos discente: a escola que se deseja

Após terem refletido sobre os conteúdos midiáticos, o celular e as questões temporais em sala de aula, os/as estudantes foram convidados/as a proporem modificações para suas escolas, no sentido de torná-las espaços de aprendizagem mais “*atraentes*”.

As respostas dos/as alunos/as à pergunta aberta passaram por diferentes lugares, desde a prática pedagógica até a merenda, revelando as representações que eles/as têm da escola.

Eles/as observam que a gestão da escola é um dos fatores que determinam o bom funcionamento da instituição e revelam a necessidade de mudanças nesse aspecto, expressa na recorrência da palavra “*comunicação*”:

“Mais comunicação da gestão com os alunos. Uma direção que cumpra direito o seu papel”.

“Melhorar a comunicação entre a direção e os alunos”.

“Que houvesse mais comunicação entre a gestão da escola e os alunos; menos burocracia da parte da escola para os alunos conseguirem realizar atividades; que a direção da escola realize melhor sua função e que os funcionários sejam melhor reconhecidos”.

Os/as discentes buscam outras formas de interação com a escola, inclusive pleiteando maior participação na escolha da direção:

“Eleições para diretor mais justas; melhor comunicação entre gestores e os alunos”.

Para eles/as, o papel da direção é fundamental para manter a ordem e, conseqüentemente, o clima adequado para o ensino e a aprendizagem, bem como o controle do quadro de professores/as e funcionários/as. Nesse sentido, os/as discentes reconhecem que a indisciplina é um agravante para os estudos e que a direção e os/as professores/as deveriam ter maior controle sobre o comportamento das turmas, inclusive com regras e punições mais rígidas:

“Ter regras mais rígidas”.

“Uma melhor organização das atividades e do controle da escola num todo. Precisamos de mais ordem, para se tornar uma escola exemplar, com punições para quem não seguir as regras. Assim, alunos deixariam de fazer tudo o que querem”.

Eles/as entendem ainda ser necessário reavaliar a convivência no espaço escolar, diminuindo o barulho durante as aulas, tendo atitude mais firme diante do uso e da comercialização de drogas etc.:

“Para mim tá tudo certo. Tirando os usuários de drogas”.

“Colocaria muitas regras, esse negócio de entra e sai da sala não é legal, não escutar música na escola, nem fumar na escola. Acho isso errado”.

Vale notar que alguns/algumas buscam maior participação dos/as alunos/as na formulação das decisões sobre a escola e na própria trajetória discente, posicionando a si mesmos/as como protagonistas:

“Direitos iguais a todos, tanto professor quanto alunos”.

“Que o aluno tivesse a liberdade de ter as aulas de acordo com suas prioridades onde a escola seria reduzida, o aluno tivesse mais autoridade, liberdade para ser responsável”.

Enquanto outros/as têm a expectativa de normas reguladoras baixadas pela escola, confundindo, em alguns casos, autoridade com autoritarismo:

“Retirar aqueles que não tem vontade de aprender e só quer zoar e atrapalha quem realmente quer”.

“E voltar na época da militar [aluno/a escreveu a palavra ‘ditadura’ antes da palavra ‘militar’, depois riscou]”.

A insatisfação dos/as discentes com a maneira como a escola lida com a indisciplina é recorrente nas falas. Ora a responsabilidade recai sobre a gestão, ora sobre os/as professores/as:

“É que os professores tivessem mais controle entre os alunos que bagunça”.

Eles/as também são assertivos ao sugerirem regras mais rígidas da gestão relacionada à equipe docente:

“Professores mais descontraídos, presença da direção ou da composição de professores no auxílio aos alunos, regras rigorosas em relação a mais dinamismo em atividades educativas”.

“Colocarem professores mais competentes, expulsarem pessoas que vem para a escola para não fazer nada”.

O *ethos* não é determinado e estável, ou seja, é construído nas práticas discursivas (MAINGUENEAU, 2008, 2019, 2020). Logo, percebemos que, por um lado, as respostas dos/as estudantes sinalizam uma insatisfação com as relações hierárquicas da escola e com o ecossistema comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 2006), o qual defendem que precisa ser transformado, pois reivindicam “direitos iguais a todos” e mudanças na comunicação entre direção, professores/as e alunos/as. Reclamam também por mais participação, liberdade e autonomia. Por outro lado, notamos os verbos “retirar”, “expulsar” ou vocábulos e expressões como “controle” e “regras rígidas”, que nos deixam entrever vozes sociais a compactuar com discursos autoritários ou com o “vigiar e punir” (FOUCAULT, 1987).

Para além das questões disciplinares, os/as alunos/as demonstraram reconhecer os professores e as professoras como profissionais cansados/as, desanimados/as, que possuem pouca disposição para ouvi-los/as, além de revelarem deficiências de formação na aplicação de metodologias pedagógicas mais dinâmicas:

“Mais professores e que ensinasse melhor (...)”.

“Professores mais animados, com melhores didáticas e maneiras de ensinar (...)”.

“Acho que seria muito interessante se os professores tivessem paciência para explicar a matéria aplicada”.

Além da expectativa dos/as alunos/as recair sobre a formação, competência e autoridade do/a professor/a, é mencionado o compromisso dos/as docentes com a escola, expresso em sua assiduidade nas aulas. Essa é uma questão que deve ser considerada também em relação à gestão escolar, visto que a rotatividade de docentes nas redes de ensino municipal e estadual depende da classificação funcional dos/as professores/as e do processo de atribuição de aulas:

“Ter professores fixos, que se importam, de verdade, com o nosso ensino”.

“Professores mais frequentes (...)”.

“Ter um quadro de professores ativos o ano letivo inteiro (...)”.

Os/as discentes também expressam desejo de mudança sobre a prática pedagógica dos professores, as quais não os/as estimula a estudarem. Na visão deles/as, seria necessário mudar a metodologia de ensino para atividades

mais dinâmicas, com propostas diferenciadas do modelo tradicional de aulas expositivas, e que permitissem maior participação e abertura de espaços, tanto físicos — com atividades fora da escola — como para a discussão de ideias — com debates e pesquisas:

“Melhorar o modo de ensinar, adaptar para a nossa geração seria mais fácil para compreender e ajudaria a todos”.

“Melhorar a didática dos professores, pois como passamos o maior tempo aqui, tem hora que não aguentamos mais”.

“Gostaria que as aulas deixassem de ser expositivas e se transformassem em encontros de debates. Os alunos deveriam aprender o conteúdo em casa e ir para a escola para aprofundamento. Isto obrigaria o aluno a estudar todos os dias, preparando-o para o futuro”.

Há, nesse sentido, uma distância entre as expectativas do/a aluno/a em relação às aulas e os modelos propostos pelos/as professores/as, expressos na recorrência das ações verbais — “melhorar”, “mudar” —, bem como na noção subjetiva de certos adjetivos — “interativas”, “diferenciadas”:

“Ter mais atividades interativas, ficamos muito tempo na sala de aula”.

“Atividades mais diferenciadas, mais eventos com finalidade de descontrair os alunos, pois nossa rotina é muito estressante e a carga horária é pesada”.

As expectativas com relação às práticas pedagógicas não são depositadas apenas sobre o fazer docente, mas na organização da escola como um todo:

“Mudar o sistema e método de ensino, plantões de todas as matérias, ter um tempo entre uma aula e outra para descansar”.

“A escola deveria realizar mais excursões, aulas fora da sala, atividades extras”.

Também observamos que os/as alunos/as preferem atividades que favoreçam a movimentação física e estimulem a curiosidade, o experimento, priorizando tarefas centradas no fazer e com tecnologias, ou seja, mais distantes do modelo tradicional e do material da escola, sem a necessidade de seguir uma cartilha:

“(…) explicar e estudar apenas os conteúdos necessários, não apenas passar porque é mandada, ou está no seu cronograma escolar, e que as aulas fossem mais dinâmicas, pois tem muita matéria e conteúdo que são

difíceis ou enjoativo, que se fosse feito algo diferente e mais dinâmico iria ser MT mais produtivo”.

Para alunos e alunas, há uma sobrecarga de conteúdo e a ausência de aulas práticas gera grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem:

“Diminuir a sobrecarga sobre os alunos, entendendo que nós não somos apenas números e vestibulares, mas que somos pessoas, e normalmente muito inseguros quanto ao nosso futuro”.

Nessa linha, aparecem várias falas que tangenciam a questão da saúde mental, sugerindo desde acompanhamento psicológico para alunos/as, até grupos de discussão sobre o tema:

“Mais grupos de ajuda para pessoas com depressão e que sofrem bullying”.

“Psicólogos para auxílio (...)”.

“Gostaria que houvesse acompanhamento de um psicólogo com os alunos, pois existe muita pressão em cima da gente (...)”.

“(...) sugeriria que os professores e orientadores ajudassem mais os alunos a lidar com o estresse e a ansiedade durante as provas”.

A questão do conteúdo é trazida pelos/as estudantes não somente sob a ótica da sobrecarga e da abordagem, mas também sobre o assunto em si:

“Investir mais em arte e cultura”.

“Uma maior e mais expressiva aplicação de atividades artísticas, mais eventos, mais experiência científica e mais debates a respeito de temas políticos e sociais”.

“Incentivo à leitura nas bibliotecas, estudos de filmes históricos e importantes, e uma preparação mais adequada para vestibulares”.

“Aumentar o número de aulas de filosofia, sociologia e história. Essas são matérias que fazem os alunos terem mais consciência sobre política e assuntos semelhantes”.

Outro ponto bastante abordado pelos/as estudantes nas sugestões feitas para tornar o espaço de aprendizagem mais “atraente” foi a

interface da sala de aula com as tecnologias. Os/as alunos/as expressam interesse pelas tecnologias, não apenas para a comunicação/socialização nas redes sociais digitais, mas também como canal para pesquisas, realização de exercícios, consultas a enciclopédias digitais etc:

“Alguns projetos e ter acesso à internet liberado”.

“Permitir o uso do celular, que os professores utilizassem outros utensílios em sala de aula”.

“(...) usar a tecnologia durante a aula”.

As tecnologias aparecem também no sentido de reestruturar os materiais de apoio utilizados pelos/as professores/as nas aulas; eles/as sugerem a mudança para um material didático interativo:

“Material mais interativo”.

No entanto, não há muitas referências em relação ao material didático. A pouca recorrência desse dado é um indicativo de que o material didático não determina o processo de aprendizagem, pois a questão é o que fazer com o material e como fazer, ou seja, são determinantes os reflexos das atividades pedagógicas propostas pelos professores e professoras.

Já a presença de dispositivos técnicos na escola seria uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, conforme as expectativas dos/as alunos/as, entretanto isso parece não ocorrer, ao menos de maneira a merecer destaque.

Há uma questão técnica relevante apontada por discentes que impede, por exemplo, o uso mais acentuado de celulares e computadores, haja vista a ausência de tomadas para carregamento dos dispositivos e mesmo a inexistência (ou precariedade) da internet:

“Internet mais rápida”.

“Adicionar tomadas para o carregamento dos eletrônicos (...)”.

“Colocar Wifi grátis, mesas digitais, ar-condicionado, tablets”.

“(...) colocar tecnologia na sala de aula e melhorar a estrutura”.

“Wifi, carregadores, computadores adequados para o tanto de alunos (...)”.

A fala sobre investimento em equipamentos digitais, bem como em conexão, não vem isolada. Os/as estudantes se referem, com frequência, às necessidades de modificação do espaço escolar, do mobiliário e equipamentos que o compõem. Observa-se que as condições estruturais das escolas, de um modo geral, estão bem precárias, de acordo com as observações dos/das discentes:

“Melhorar as salas, as mesas, as cadeiras, TV nas salas, que a escola seja mais organizada”.

“Melhorar as salas, colocar ar-condicionado, melhorar a sala de tecnologia e melhorar a situação das salas de aula, dos recursos dos professores para que eles tenham um ambiente legal para trabalhar”.

“Melhorar as salas de aula, colocar rampas na escola”.

As escolas parecem não apresentar um ambiente físico agradável para os alunos e alunas durante as aulas, nem nos intervalos, como se observa nas indicações de reforma para banheiros, salas de aula e quadra. Destaque-se, ademais, que nem todas as unidades possuem laboratórios de ciências ou de informática¹⁴, aspecto que não favorece mudanças na prática pedagógica. A precariedade ou ausência de bibliotecas também é notada pelos/as estudantes:

“A escola precisa de uma reforma geral. Arrumar os banheiros, trocar as carteiras, colocar trinco nas portas, construir um laboratório de informática (...)”.

“Por uma biblioteca, sala de experimentos científicos e etc”.

“Mais livros na biblioteca”.

“Ter um laboratório de ciências, que tenham aulas com uso de tecnologia”.

“Ter lugar para sentar no recreio (...)”.

Prosseguindo os comentários acerca das inconformidades da infraestrutura escolar, os/as discentes tocam no ponto das cantinas e merendas. Eles/as falam sobre a qualidade e preços dos alimentos; também comentam a respeito da estrutura geral, inclusive tipo dos apetrechos usados para servir:

¹⁴ Ver também o capítulo Formação midiática e tecnológica de professores.

“Melhorar as refeições (...)”.

“Lanches melhores”.

“Aumentar a quantidade de merenda”.

“PS: a comida da cantina é muito cara”.

“(...) melhorar a qualidade da merenda oferecida”.

“Wi-fi na escola, pratos de vidro, talheres de metal. Melhorar a merenda”.

Algumas escolas funcionam em período integral, por isso o item *merenda* é muito importante e é também uma das funções da direção gerenciá-la (armazenamento e controle, escolha do cardápio, preparo adequado etc.).

Por fim, a última categoria identificada a partir das respostas dos/as estudantes à pergunta aberta diz respeito ao uso do tempo para tarefas escolares e cotidianas. O tempo livre, com a recorrência de aulas vagas, cria a necessidade de ocupar outros espaços na escola, além da sala de aula. A quadra, por exemplo, consta nas sugestões para melhor uso e maior integração da própria unidade educativa; do mesmo modo, a sala de informática é lembrada como lugar que poderia dinamizar o trabalho didático e pedagógico. Eles/elas indicam ainda a possibilidade de uma reorganização das aulas do dia para dispensa do/a aluno/a antes da finalização do período:

“Liberarem a quadra para os alunos durante as aulas vagas”.

“Ter mais jogos para poder jogar no intervalo, poder usar a sala de informática para pesquisas”.

“Que aulas vagas fossem adiantadas para a próxima e os alunos pudessem ser liberados”.

Mudanças no tempo escolar também aparecem nas respostas dos alunos e alunas: a exemplo de se repensar o período do intervalo — momento de maior descontração e socialização das turmas. Há indicações, também, para se flexibilizar o tempo da aula, da entrada e saída na escola, afora maior liberdade para gerenciar as atividades solicitadas:

“Mais tempo de intervalo”.

“Aumentar o intervalo de 15 minutos para 20 minutos (...)”.

“Acho que diminuiria um pouco a carga horária”.

“Reduzir o tempo de aula das escolas, acabar com o ensino integral”.

“Flexibilidade nos horários de saída, sair mais cedo pelo menos um dia da semana”.

A despeito desta, digamos, soltura de amarras do tempo escolar, permanece o reconhecimento de que regras disciplinares na sala de aula precisam ser mais assertivas, conforme depoimentos sobre a organização na escola.¹⁵

Aproximações e distanciamentos no cruzamento das vozes

Após as análises, observamos que as respostas de professores/as e alunos/as ora coadunam-se ora distanciam-se. Com a intenção de compreender as relações deles/as com os *media*, as temporalidades e o reflexo desses movimentos para a construção do *ethos* docente e discente, retomaremos aqui alguns pontos do cruzamento dessas falas.

A presença dos media na sala de aula: recursos e conteúdos

A partir das falas de docentes e discentes, podemos estabelecer pontos de convergência em relação à presença dos meios de comunicação na sala de aula. Professores/as e alunos/as concordam que os dispositivos técnicos e os conteúdos dos *media* podem ser uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas, diferenciadas e estimulantes, respondendo a expectativas de todos/as. Os dois grupos apontam principalmente para a relação intrínseca dos/as jovens com os meios e para a interação que estes podem proporcionar entre estudantes e docentes e entre o espaço educativo e o que acontece fora dele. Todavia, há um grupo reduzido de alunos/as e professores/as que destacam que os *media* também podem não ser eficientes caso não funcionem adequadamente ou o/a professor/a não saiba utilizá-los corretamente.

Cabe ressaltar, portanto, que apenas a presença dos recursos na sala de aula não garante a melhoria nos fazeres pedagógicos. Para isso, é essencial o/a docente deter conhecimentos sobre o funcionamento dos suportes

15 Consultar também o capítulo Tempo discente.

tecnológicos, bem como as especificidades de suas linguagens, à maneira do jornal, da revista, do filme, da música etc. Ademais, o/a professor/a precisa registrar algum domínio das abordagens pedagógicas que permitam um uso planejado desses recursos.

Considere-se ainda que a inserção das tecnologias na sala de aula impõe ritmo acelerado tanto em relação às práticas pedagógicas, como em relação aos processos de formação continuada de professores e professoras. É notória a preocupação desses/as profissionais em estar atualizados/as e conectados/as, porém nem sempre é possível acompanhar o avanço das tecnologias que permitem não somente construir caminhos para a informação e para o conhecimento, mas também determinar processos comunicacionais de interação e socialização.

O uso do celular

De certa forma, as polêmicas em torno da presença do celular na sala de aula mostram o quanto ainda não sabemos exatamente o potencial desse aparelho. Se alguns/algumas professores/as tinham reservas em virtude do uso inadequado pelos alunos/as, outros/as, de acordo com a pesquisa, já o apontavam como auxiliador no processo pedagógico, desde que inserido no planejamento e com objetivos muito definidos, orientado pelo/a educador/a, principalmente para pesquisas. Nos depoimentos dos/as alunos/as, é notório que tais dispositivos são utilizados sobretudo para a comunicação direta com seus familiares e amigos, como também para acessar músicas, jogos, enfim, atividades lúdicas fora do contexto escolar. No entanto, assim como os professores/as, a maioria deles/as entende que o smartphone tem potencial pedagógico.

Vale destacar que, na visão dos/as docentes, um dos impedimentos para propor estratégias que envolvam o aparelho móvel seria o fato de que nem todos/as alunos/as possuíam o dispositivo. Esse é um aspecto econômico – já sabido por todos – de nossa realidade, ou seja, a desigualdade. É importante lembrar ainda que nossa pesquisa de campo foi desenvolvida antes da pandemia de Covid-19. O cenário, durante o isolamento social, foi de interação remota entre discentes e docentes e, nesse sentido, o celular foi o dispositivo mais adotado pelos/as alunos/as.

A pesquisa PAINEL TIC COVID-19¹⁶, do Cetic.br, verificou que 37% dos/as estudantes com 16 anos ou mais utilizaram o telefone celular para dar continuidade aos estudos. Esse número é maior dentre os/as alunos de classe D e E, passando de 50%. Isso mostra que muitos/as docentes e discentes contaram apenas com o celular para interagir. A União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹⁷, em conjunto com outros órgãos¹⁸, também realizou uma pesquisa, entre os dias 27 de abril e 4 de maio de 2020, em 3.978 redes municipais. A investigação demonstrou que 79% dos/as alunos/as dizem ter acesso à internet, no entanto, 46% conectam-se apenas por celular. Cumpre reiterar, no contexto da pandemia, o celular tornou-se muitas vezes o único meio de interação entre professores/as e alunos/as.

Dessa forma, é nítida a diferença entre um período em que a pauta era a proibição do celular em sala de aula e outro em que o equipamento móvel viabilizou a existência da sala de aula. Além disso, podemos dizer que a percepção estendida do tempo também foi acentuada, principalmente para os/as professores/as. As aulas remotas (ou online) demandam muito mais tempo para sua preparação. Também os/as alunos/as foram impactados/as pela mediação tecnológica das tarefas escolares cotidianas. Tudo indica que ainda precisamos repensar de que forma mensurar a relação tempo/tarefas.

Nesse sentido, é interessante observar as reações dos/as alunos/as diante das restrições do uso do celular na sala de aula¹⁹ no período anterior à pandemia, na intenção de termos dados para refletir sobre um cenário pós-pandêmico, em que o celular pode ser ressignificado no processo de ensino e aprendizagem.

16 Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-no-brasil-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-3-edicao/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

17 Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/01-06-2020-14-16-undime-apresenta-as-seccionais-dados-da-pesquisa-sobre-oferta-de-atividades-educacionais-nao-presenciais>. Acesso em: 11 out. 2020.

18 Disponível em: <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/>. Acesso em: 11 out. 2020.

19 Questão 37: Como você reage por não poder utilizar o celular na sala de aula?

O tempo: as atividades pedagógicas e conteúdos

Para os/as docentes, o tempo em sala de aula é escasso. Existe um conteúdo a ser ministrado que, de acordo com os/as respondentes, é extenso demais. A emergência do desenvolvimento completo do conteúdo programado, seguindo as diretrizes curriculares, indica falta de recursos e de direcionamento para mensurar a carga temporal empregável. Já para parte dos/as discentes, as aulas são monótonas e o tempo demora a passar quando as atividades não lhes são agradáveis. Eles/as entendem que o tempo que ficam na escola é excessivo. Sentem-se “presos/as” e cansados/as da imobilidade de tantas horas no espaço escolar. Outra parte afirma que há tempo suficiente para fazer as tarefas. Isso confirma as percepções diferentes do tempo entre os grupos pesquisados.

Ou seja, o *ethos* docente revela tensões na relação tempo/conteúdo, que não se configura da mesma maneira para os/as discentes, cujo *ethos* evidencia a importância da dinâmica em sala de aula e a afinidade com as áreas do conhecimento.

De todo modo, não há dúvida de que a mediação da tecnologia interfere na dinamicidade da aula. Para os/as professores/as, a corrida para aprender e compreender o alcance das opções tecnológicas, ou seja, a aplicabilidade e usabilidade relacionadas ao conteúdo e aos objetivos pedagógicos, cria a percepção de um tempo rápido e da lacuna temporal inexistente para a formação adequada. Para os/as alunos/as, como vimos, a aula torna-se dinâmica com a presença e mediação de tais dispositivos — e assim, na verdade, o tempo passa rápido ou não importa, porque a atividade é prazerosa. Além disso, entre alguns/algumas estudantes, emerge a ideia de que o tempo da escola é plenamente ajustado, fator a dispensar, em tese, discussões maiores a respeito.

Outro ponto importante a rememorar consiste na aceleração social do tempo, na perspectiva de Rosa (2019). Segundo os/as educadores/as, ela tem reflexo no comportamento dos/as alunos/as, principalmente em relação às emoções: dificuldades de concentração, de observação, de atenção e de reflexão são recorrentes. Isso gera neles/as muita ansiedade, imediatismo, desinteresse e impaciência.

Em relação às atividades pedagógicas, os/as professores/as salientaram dificuldades no cumprimento das tarefas no tempo estabelecido. Destacaram ainda a necessidade de práticas dinâmicas para motivar os/as estudantes. Já os/as educandos/as percebem o tempo a partir das atividades escolares ou extracurriculares, ou seja, não há tempo porque há uma sobrecarga; no

entanto, alguns/algumas observam a importância de um gerenciamento tempo/tarefas, pois convivem com as dinâmicas do cotidiano e das tecnologias.

A percepção de encurtamento do tempo, no contexto contemporâneo, é indicativo de que a quantidade de tarefas a serem realizadas tornou-se mais intensa e a sala de aula exige estratégias cada vez mais dinâmicas. Para alunas e alunos, o ritmo que rege a “velocidade” do tempo fica na dependência dos níveis de maior ou menor afinidade com a escola, com os professores e professoras e, sobretudo, com os conteúdos em desenvolvimento. As atividades consideradas “*chatas*”, “*cansativas*” distanciam o/a jovem da escola e, nesse caso, o tempo corre de maneira “lenta”. Tal percepção muda quando a aula é ágil, quando o “fazer” permite maior mobilidade e liberdade; o tempo, então, ganha aceleração, ou seja, tarefas que acionam ações físicas e desafios lúdico-cognitivos despertam mais interesse. O problema colocado à escola, neste sentido, é como ajustar o “tempo lento”, compasso necessário para o aprofundamento da reflexão, do elemento analítico-crítico, aos desígnios de uma quadra histórica voltada a valorizar a rapidez e a velocidade.

Considerações finais

O levantamento das respostas discursivas permite-nos apontar que existe, segundo a perspectiva docente, o reconhecimento acerca da importância de se atentar para os vínculos comunicativo-educativos, assim como a necessidade em se promover maior diálogo entre a sala de aula e os dispositivos técnicos. Nesse horizonte, o *ethos* docente nos revela visão crítica e reflexiva sobre a inserção das tecnologias como recurso complementar e não antagônico, contanto que o conteúdo dos *media* esteja integrado ao planejamento pedagógico. Coincidentemente, o *ethos* discente considera positiva a presença das tecnologias para tornar as aulas mais dinâmicas, desde que o/a professor/a tenha clareza nas orientações para o desenvolvimento da matéria.

Esse indicativo confirma o que Citelli (1999) defende sobre a importância da formação docente e das pesquisas sobre o campo da Comunicação em diálogo com a Educação, tendo em vista que o sistema educacional não pode ficar alheio às transformações dos processos comunicacionais. A emergência em “situar a sala de aula na rota onde se cruzam as mensagens dos *media*” (CITELLI, 1999, p. 141) é condição *sine qua non* para se construir uma escola atenta às novas sensibilidades, considerando a existência de um ecossistema comunicativo (CITELLI, 2011), e de acordo com as expectativas tanto de docentes quanto de discentes.

As respostas dos/as discentes revelam um *ethos* que pede por aulas com abordagens ativas ou educacionais, pelo diálogo na interface Comunicação e Educação e por situar os/as jovens como protagonistas (SOARES, 2011). Querem participação e mobilidade, querem uma comunicação mais estreita entre professores/as e alunos/as e gestores/as escolares, querem a liberdade para usar os celulares e meios para pesquisa e para estreitar a interação com o mundo lá fora. Além disso, uma perspectiva mais dialógica também pode contribuir para que a noção do aprender não seja mais a questão da memorização.

Nota-se que, em relação ao celular, a orientação do/a professor/a é questão decisiva para a utilização do aparelho como recurso pedagógico, porém enquanto os/as docentes reconhecem esse potencial no contexto restrito da ação pedagógica, os/as discentes indicam-no como auxiliar na comunicação para além dos muros da escola. Ou seja, para o *ethos* docente, o celular deve limitar-se às atividades didáticas; já o *ethos* discente torna mais abrangente o alcance do aparelho.

A responsabilidade para propor estratégias que cumpram os requisitos do programa curricular, dialoguem com as linguagens midiáticas e, ao mesmo tempo, sejam agradáveis e eficazes para a formação dos/as jovens é, sem dúvida, um dos fatores que contribui para as tensões expressas pelo *ethos* docente, como vimos no capítulo anterior, e que se confirma nas expectativas dos/as discentes.

No desejo de ser um/a bom/boa profissional, o/a professor/a enfrenta a sobrecarga de atividades pedagógicas e formativas distribuídas em um tempo marcadamente insuficiente. Além disso, no contexto contemporâneo, para acompanhar as transformações é preciso se reinventar a todo momento (KHEL, 2009), por isso o ritmo da vida torna-se acelerado, gerando a percepção de encurtamento do tempo (ROSA, 2019). E se não há tempo suficiente para realizar o trabalho docente, menos ainda para o lazer, para o convívio com a família. O tempo do *ethos* docente é imposto pelas relações de trabalho e pela representação que a sociedade constrói sobre esse/a profissional.

Por fim, também para os/as discentes, as atividades escolares sobrecarregam o cotidiano; ademais, a percepção do tempo entre os/as mais jovens é norteadada pela afinidade com as áreas do conhecimento, ou seja, no *ethos* discente sobressai a subjetividade vinculada ao bem-estar (sentido ou não) quando em contato com conteúdos escolares específicos.

Referências

- AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: Amossy, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 119-136.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2016.
- CEREJA, W.; COCHAR, T. **Conecte literatura**. 2.ed. São Paulo: Saraiva Didáticos, 2019.
- CITELLI, A. **Comunicação e Educação**. A linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 1999.
- CITELLI, A. Educomunicação: temporalidades e sujeitos. *In*: CITELLI, A. (org.). **Educomunicação: comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.p. 11-26.
- CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (org.) **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-75.
- DUSSEL, I. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. *In*: DUSSEL, I.; GUTIÉRREZ, D. (org.). **Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen**. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 277-294.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- KEHL, M. R. Temporalidade e experiência. *In*: KEHL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 153-168.
- MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. São Paulo: Parábola, 2020.
- MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: Amossy, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. p.119-136.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas de enunciação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação do novo século. *In*: MORAES, D. (org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 51-79.

NAGAMINI, E.; ALMEIDA M. do C. S. de. A temporalidade como fator determinante na relação Comunicação e Educação. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belém, Pará, 2 a 7 set. 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0200-1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

NAGAMINI, E.; ALMEIDA. M. C. S. Comunicação e Educação: a percepção do tempo mediada pela tecnologia. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Salvador, Bahia, 1 a 10 de dez. 2020. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/anais/dto6-01-comunicacao-e-educacao.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

ROSA, H. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, A. ; COSTA, M. C. C. (org.) **Educomunicação**. Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-29.

