



Políticas de Educação e Mídia

Robson Dias
Victor Laus-Gomes
Célio da Cunha
Organizadores



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Políticas de Educação e Mídia

Robson Dias
Victor Laus-Gomes
Célio da Cunha
Organizadores

Políticas de Educação e Mídia



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (coordenador), Robson Dias, Victor Laus-Gomes, Célio da Cunha

Conselho Editorial Consultivo

Danilo Borges Dias, Denise Gisele de Britto Damasco, Fernanda Vasques Ferreira, Janete Cardoso dos Santos, Joadir Antônio Foresti, Lília Rolim Abadia, Rafiza Luziani Varão Ribeiro Carvalho, Sheila da Costa Oliveira, Valdivina Alves Ferreira.

Revisão: *Renato Thiel*

Projeto gráfico / Impressão: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

P769

Políticas de educação e mídia / Robson Dias, Victor Laus-Gomes, Célio da Cunha, Organizadores -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade ; Universidade Católica de Brasília, 2020.
200 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-49-7

1. Educação 2. Pedagogia 3. Ensino Médio 4. Mediação 5. Comunicação Social
6. Publicidade 7. Políticas Públicas – Educação 8. I. Dias, Robson; Laus-Gomes, Victor; Cunha, Célio da II. Título.

CDU: 37:304.42(81)

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO9

TEXTO I

Nada de novo no Novo Ensino Médio: algumas representações das juventudes na propaganda educacional.....13

Marcelo Mocarzel

Cláudia Pereira

TEXTO II

Discurso sobre educação em jornais de Teixeira de Freitas - Bahia..... 35

Tailana Celina Braz Botelho

Adriana Santos Batista

TEXTO III

Violência mediada: A política de mediação frente aos ataques espetacularizados na escola51

Patrícia Guimarães Gil

TEXTO IV

A construção de sentidos sobre as manifestações em
defesa da educação nos enquadramentos
discursivos do telejornalismo69

Rafael Rangel Winch

Felipe França Laud

TEXTO V

O cerco à formação crítica dos estudantes:
a exigência colonial pela neutralidade política e
ideológica no contexto escolar85

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

Letícia Resende Soares

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

TEXTO VI

Propostas para políticas públicas de formação de
educadores ambientais: mídias sociais e TDICs97

Valdir Lamim-Guedes

Pedro Roberto Jacobi

TEXTO VII

Concepções e papéis da tecnologia no campo educacional:
o embate discursivo das Políticas Públicas em Educação113

Bruna Damiana Heinsfeld

Magda Pischetola

TEXTO VIII

Políticas de EaD na mídia: articulações discursivas sobre
Educação a Distância 135

Nádia Rubio Pirillo

Édison Trombeta de Oliveira

TEXTO IX

Aplicativos de Celular como Mediadores da Cidadania Digital
nas Políticas Públicas Educacionais: o caso do Tã de Pé 153

André Leite de Farias

João César da Fonseca Neto

Valdivina Alves Ferreira

TEXTO X

Adesão de professores à política de mídia-educação da
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro 173

Rosália Maria Duarte

Joana Sobral Milliet

Mirna Juliana Santos Fonseca

Sobre os Organizadores..... 191

Sobre os Autores 193

APRESENTAÇÃO

A obra nasce de discussão em torno da interface entre as áreas de Educação e de Comunicação. Os trabalhos reunidos neste volume delineiam perspectivas distintas sobre este contexto, indicam caminhos para pensarmos a mídia e seu papel educativo. Entre os temas explorados nesta obra estão os discursos midiáticos sobre as políticas educacionais, as mediações em contextos educativos e as tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.

Os artigos se distribuem sobre temáticas contemporâneas como: representação de jovens em campanhas publicitárias do Governo Federal sobre o Novo Ensino Médio; representação na mídia de Políticas de Austeridade em Educação (cortes orçamentários); discussão sobre proposta legislativa para políticas educacionais de combate à doutrinação (Escola sem Partido); Políticas de Formação de Professores; Concepções do uso de tecnologias no contexto de políticas públicas educacionais; Políticas públicas federais e municipais (BA, SP, RJ); atos públicos e convocações para manifestações em contextos de civismo frente a políticas educacionais.

No primeiro artigo, Marcelo Mocarzel e Cláudia Pereira investigam quem são os jovens representados em peças publicitárias entre 2016 e 2018 em campanha do Governo Federal sobre o Novo Ensino Médio. E delineiam esses jovens pensados no contexto da política pública.

No segundo artigo, Tailana Botelho e a Adriana Santos Batista analisam representações sobre educação em jornais de Teixeira de Freitas (Bahia) durante os anos de 2017 e 2018, perpassando por textos e imagens de educação e atores educacionais no contexto municipal de políticas públicas.

No terceiro artigo, Patrícia Guimarães Gil trata da violência escolar na mídia e os programas de mediação para a solução de conflitos entre alunos, professores e funcionários no contexto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. E aponta a defasagem e a desatualização do programa paulista, trazendo propostas para o avanço dessas políticas à luz da emergência dos novos padrões comunicativos entre crianças e adolescentes.

No quarto artigo, Rafael Rangel Winch e Felipe França Laud analisam enquadramentos discursivos sobre as manifestações em defesa da educação construídos pelas reportagens dos telejornais Jornal da Band, Jornal Nacional, Jornal da Record e SBT Brasil, em maio de 2019, período marcado por uma série de atos em todo país frente a medidas de austeridade do Governo Federal em políticas educacionais voltadas para o Ensino Básico e Superior, além do congelamento de recursos nas áreas de Ciência e Tecnologia. Os autores identificam as seguintes dimensões da cobertura: o valor da educação como necessidade (1); a grande adesão que os protestos tiveram (2); os aspectos conflitantes dos atos (3); e o caráter pacífico das manifestações (4).

No quinto artigo, Danielle Mendonça Sousa Ferreira, Letícia Resende Soares e Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira discutem o contexto político e ideológico em políticas públicas educacionais. O debate a respeito dos limites e controle do Estado em relação à atuação da escola e sua função social para o fomento à formação crítica e reflexiva dos estudantes.

No sexto artigo, Valdir Lamim-Guedes e Pedro Roberto Jacobi, no contexto de políticas públicas de educação, tratam da Educação Ambiental (EA) e da Educação a Distância (EaD), modalidades que têm sido negligenciadas em relação à formação continuada de educadores. Os autores trazem experiências formais e não formais de formação continuada em EA via EaD como protótipos de políticas públicas educacionais (1); e oportunizam a análise de ferramentas de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDICs) usadas nos cursos estudados que favoreçam o diálogo entre os participantes, sendo este um aspecto essencial na EA (2). O trabalho analisa cinco ações formais e não formais de formação continuada de educadores ambientais *on-line*, sendo três cursos livres (um oferecido através de um portal de cursos abertos de uma universidade pública), um grupo de estudos em uma rede social e um curso de pós-graduação *lato sensu*.

O sétimo texto, Bruna Damiana Heinsfeld e Magda Pischetola tratam das concepções de tecnologias digitais no contexto de Políticas Públicas em Educação, tendo como fundamento o quadro teórico do filósofo da tecnologia Andrew Feenberg. Para isso, analisam os textos das seguintes Políticas: o Decreto nº 6.300/2007, que institui o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), e suas diretrizes; a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024; e o Decreto nº 9.204/2017, que institui o Programa de Inovação Educação Conectada, além de suas diretrizes. A partir da análise, as autoras identificam aproximação do discurso dessas políticas a concepções nas quais a tecnologia aparece como entidade neutra, por meio da

qual seria possível alcançar resultados pré-definidos, em torno de ideais de eficiência e progresso.

No oitavo artigo, Nádia Rubio Pirillo e Édison Trombeta de Oliveira estudam matérias publicadas sobre educação a distância (EaD) no Especial mais recente sobre o tema da *Folha.com*, a partir de quatro categorias de análise: aprendizagem ao longo da vida (1); sistemas ‘ensinantes’ (2); estudante-usuário e pedagogia da pesquisa (3); e educação como mercadoria (4). Identificam que o discurso midiático tem construído uma imagem da EaD na qual se valoriza o uso do ferramental tecnológico em detrimento do processo educacional, esse associado a um público de mais idade que estuda sozinho, bem como não tem enfatizado questões cruciais como a mercantilização da educação e a desigualdade das formações proporcionadas.

No nono artigo, André Leite de Farias, João César da Fonseca Neto e Valdivina Alves Ferreira estudam o uso de aplicativos de celular na promoção da cidadania digital no âmbito das Políticas de Educação. Utilizam a experiência do Tá de Pé e sua utilização como mídia de controle social. Identificam que aplicativos de celular podem de fato contribuir para o engajamento dos indivíduos na políticas públicas, contribuindo para a construção da cidadania digital, mas que é preciso também desenvolver uma cultura de participação política e criar espaços de institucionais de participação e decisão permeáveis à sociedade civil no âmbito das políticas públicas educacionais executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No décimo artigo, Rosália Maria Duarte, Joana Sobral Milliet e Mirna Juliana Santos Fonseca estudam os modos de adesão de professores da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro à política de mídia-educação formulada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ao longo dos últimos 30 anos. Tem como base registros de observações e de entrevistas com gestores e professores, realizados em seis escolas municipais, analisados com o uso de *software*, segundo os princípios da análise de conteúdo clássica. A análise dos registros teve como objetivo identificar diferentes modos de engajamento de professores à política de mídia-educação da SME e elencar fatores promotores desse engajamento, tendo em vista que 92% das escolas informaram desenvolver atividades mídia-educativas. Os resultados indicam que os professores manifestam preocupação com a formação dos alunos para analisar criticamente os conteúdos veiculados nas mídias, mas não têm acesso continuado aos conhecimentos necessários para promovê-la. A maior parte dos que inserem mídias em suas práticas pedagógicas o fazem quase exclusivamente com foco na transmissão de conteúdos curriculares, o que contraria as diretrizes da política.

Esses dez textos são fruto de uma chamada para este primeiro volume, que visa, em outras oportunidades, se tornar uma série. E com isso, abordar outros temas que também circundam o contexto das Políticas de Educação na Mídia: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); questão da segurança em ambiente escolar (Militarização de Escolas); Educação Domiciliar e Ensino Doméstico (*Home Schooling*), autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos no Ensino Superior (Future-se), representação dos resultados de avaliações em larga escala (PISA, ENEM, ENADE, IDEB, ENANMEB, Prova Brasil), sucessão ministerial e autárquica em Educação (MEC, INEP, FNDE), Escola Público-Privada (*Charter School*).

Acreditamos, dessa forma, oferecer alguns estudos e análises no âmbito das Políticas Públicas de Educação que possam ser úteis para estudantes, educadores, gestores educacionais e público em geral, interessados no tema.

TEXTO I

Nada de novo no Novo Ensino Médio: algumas representações das juventudes na propaganda educacional

Marcelo Mocarzel
Cláudia Pereira

Introdução

“Reviravolta na escola. O governo lança uma medida provisória que sepulta o modelo falido do ensino médio e põe no lugar um sistema mais flexível e mais atraente para os estudantes”¹. A frase em destaque parece ser a chamada de alguma peça publicitária governamental. Mas trata-se, em verdade, da manchete e subtítulo da reportagem de capa da edição 2497 da Revista Veja, uma das mais importantes publicações semanais de notícias do país. Veiculada em 28 de setembro de 2016, cinco dias depois do anúncio oficial do governo, a matéria trazia um ar redentor e propagandístico da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016a).

O conturbado governo de Michel Temer, cuja legitimidade, desde o primeiro dia foi contestada por setores da sociedade que defendiam a visão de que o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff se tratou de um golpe jurídico-parlamentar-midiático e foi atravessado por denúncias de corrupção, buscou, por meio do Ministério da Educação, dar destaque a uma agenda positiva, propositiva, que mudasse o foco do debate da pessoa do Presidente para seus poucos projetos de governo.

1 Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 10 out. 2019.

A MP trazia importantes alterações ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com destaque para as propostas que reconfiguravam o Ensino Médio, ainda que outras mudanças colaterais tenham ocorrido. Em 8 de fevereiro de 2017, o texto da MP foi convertido em lei pelo Congresso Nacional (BRASIL, 2017), trazendo algumas modificações em relação à proposta original, porém mantendo os pontos essenciais da proposta: aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio, constituição de cinco itinerários formativos, adequação à Base Nacional Comum Curricular e fim da obrigatoriedade no Ensino Médio de alguns componentes curriculares, tais como Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Espanhol.

A proposta parece ter sido bem recebida por parte da população, mas foi duramente criticada pelas entidades e associações do meio acadêmico, por setores políticos de centro-esquerda e esquerda, e pelos sindicatos e organizações dos trabalhadores em educação. De fato, havia uma oposição a praticamente tudo que emanasse do governo Temer, pelo motivo já mencionado, mas o texto da Reforma trazia novos problemas ao já tão penalizado Ensino Médio, sem que fossem apresentadas soluções viáveis, sobretudo no que concerne ao financiamento.

Este texto objetiva analisar como a Reforma do Ensino Médio foi comunicada na mídia pela propaganda oficial do governo, frente ao que determinados especialistas em educação apuraram em interpretações críticas. A partir da análise de filmes publicitários veiculados nos principais canais de televisão e na internet e de um anúncio impresso veiculado na Revista Veja, buscar-se-á indicar como a proposta foi comunicada e como as juventudes, público-alvo da lei, foram utilizadas como elemento de construção identitária.

O dispositivo analítico articula as críticas teóricas realizadas no campo educacional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017; MOCARZEL; ROJAS; PIMENTA, 2018; FERREIRA; RAMOS, 2018), os marcos legais que se confrontam com a política, tal como a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016b), que congelou os investimentos sociais por 20 anos com as propagandas selecionadas. Para isso, parte-se de uma visão de política como algo imerso em um contexto de influência (BALL; BOWE, 1992), em que a mídia tem papel fundamental. Buscou-se reunir, neste estudo, análises que indiquem os problemas e contradições na política e, conseqüentemente, nas suas representações midiáticas, ancoradas no discurso oficial do MEC. O *corpus* da pesquisa é composto por duas peças televisivas, bem como um anúncio veiculado na mídia impressa. Para tanto, partiu-se da percepção de que a juventude – ou as “juventudes”, considerando a diversi-

dade dos contextos que as abrigam – é uma categoria social e sociológica, múltipla em suas representações e que, muitas vezes, pode servir como face para legitimar determinadas bandeiras. Assim, buscou-se entender, primeiramente, de que juventudes estamos falando, para posteriormente caracterizar as representações encontradas nas propagandas do MEC sobre o Novo Ensino Médio.

A “juventude” como categoria social

Quando Bourdieu (2013) afirmou que juventude é apenas uma palavra, sua intenção era problematizar as questões sociológicas que se encontravam por trás desse conceito. Tratar a juventude como uma categoria única, sem levar em conta seus diferentes matizes, pode levar a uma abordagem superficial e reducionista. Para o autor existem *deux jeunesses*, pautadas social e economicamente. Uma juventude que é modelo para a indústria cultural, que é público-alvo das políticas públicas educacionais; outra juventude que muitas vezes é invisível, a não ser quando precisa representar algo problemático ou negativo, como a violência ou o desemprego. A juventude hoje é objeto de estudo tanto da academia quanto do mercado: o papel central que os jovens passaram a ocupar na mídia, no consumo, na política conferiu um novo enfoque a essa categoria social – e, para muitos estudiosos, o termo passa a ser usado no plural, “juventudes”, caracterizando exatamente a diversidade de possibilidades de se “ser jovem”, especialmente no Brasil, país dado a uma enorme desigualdade econômica e social.

Se Ariès (2012) mostrou que a infância surge como categoria social e cultural nos séculos XVI e XVII, Certeau (2008, p. 170) indicou que “o jovem poderia certamente ter surgido no século XIX, com a extensão do secundário, as exigências crescentes da formação técnica, a universalização do serviço militar e a constituição do tipo literário do ‘adolescente’ poeta”. O autor traz para a contemporaneidade as mudanças culturais que o jovem ajudou a constituir e que hoje ajudam a constituir os jovens:

[...] o saber muda de campo; a experiência profissional perde seu prestígio; a educação permanente torna-se necessária para todos: a autoridade da idade desvaloriza-se. Na brecha aberta pelo adolescente no século XIX, a juventude de meados do século XX entra e cria um império, mas de um tipo diferente. É uma nova categoria na nação e ela desloca a coordenação hie-

rárquica daquelas que lhe preexistiam. A juventude impõe-se ao mesmo tempo ao comércio (como consumidor) e à produção (por sua adaptabilidade etc.). (CERTEAU, 2008, p. 171).

Sua classificação como uma etapa da vida com características próprias afasta conceitos ultrapassados utilizados desde a Antiguidade. Mas, mesmo assim, ainda encontram-se representações da juventude como parte final da infância ou lugar de preparação para a vida adulta (ARIÈS, 2012). O jovem, desde a segunda metade do século XX, construiu para si um imaginário representativo e é visto, de maneira geral, como um ser livre, destemido, que povoa as mentes mais cautelosas como um símbolo de transgressão. “Os grupos jovens, ainda não assentados na vida adulta estabelecida, são o *locus* tradicional da alegria, motim e desordem [...]” (HOBBSAWM, 1995, p. 294).

Ser jovem é, em última instância, ter a vida pela frente, é ter o mundo a conquistar. A falta de sabedoria advinda da experiência de vida é compensada pela coragem de fazer sem medo, de ousar e ainda poder errar. Por isso, ao jovem, comumente, é imputada a tarefa de provocar mudanças sociais, ou mesmo sofre uma espécie de culpabilização por situações nunca antes experimentadas por uma determinada sociedade, que causam estranhamento ao *status quo*.

Uma sociedade pautada por essa possibilidade de mudança, de transformação, requer um novo modelo de homem que, segundo Morin (2011, p. 145), busca “sua autorrealização através do amor, do bem-estar, da vida privada. É o homem e a mulher que não querem envelhecer, que querem ficar sempre jovens [...]”. O novo modelo de homem idealiza a juventude no presente, para ele “a velhice está desvalorizada” e “a idade adulta se rejuvenesce” (MORIN, 2011, p. 148). Aparentemente, até as crianças querem comportar-se como jovens, indicando uma representação para a qual todos os olhos estão voltados.

Este modelo de indivíduo das sociedades moderno-contemporâneas é o cerne da questão das duas juventudes: se de um lado temos o jovem com poder de consumo, hedonista e iconoclasta, há o jovem subjugado por questões sociais e econômicas, que abandona os estudos para se juntar à massa de trabalhadores antes mesmo do que deveria. A juventude hoje é, além de uma questão puramente social, uma questão econômica: sua presença (ou ausência) em distintos setores do mundo do trabalho passou a pautar uma série de modificações estruturais na cadeia produtiva.

No Brasil, de acordo com pesquisa do Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), são aproximadamente 15,3 milhões de jovens

de 20 a 29 anos². Enquanto a taxa de desocupação total nas regiões metropolitanas brasileiras é de 5,8%, em maio de 2013, a que se refere a jovens de 16 a 24 anos é de 14,6%, ou seja, mais do que o dobro³. Na União Europeia, no mesmo período, emerge a “geração perdida”, em que mais da metade das pessoas com menos de 25 anos da Grécia, Espanha, Itália e Portugal encontra-se desempregada⁴. Também no cenário político, os jovens brasileiros parecem estar à margem: em pesquisa realizada em 2007, apenas 4,52% dos eleitores filiados a partidos políticos têm entre 16 e 24 anos⁵; ou seja, amplia-se o abismo que se abre entre a juventude e a política tradicional; mais ainda, entre a juventude e o exercício do poder.

Por outro lado, cresce o número de estudos acadêmicos e pesquisas de mercado voltadas para a compreensão da visão de mundo, dos valores, dos gostos e das modas de uma população de mais de 50 milhões de brasileiros que vivem a faixa etária dos 15 aos 29 anos. A renomada Revista *Nature*, de fevereiro de 2018, inclusive, dedica uma edição especial, com uma coleção de artigos de diferentes campos do conhecimento, à adolescência que, para a publicação, abrange o período que vai dos 10 aos 24 anos – em números, notáveis 25%, ou seja, um quarto da população mundial⁶. No editorial, a *Nature* chama atenção para o fato de que a ciência e, conseqüentemente, as políticas públicas investirem muito mais na infância.

Seja como for, o jovem ainda representa a mudança. Podemos delimitar como recorte mais óbvio as revoltas estudantis de 1968, ocorridas inicialmente na França e depois em diversos países. Estes movimentos podem ser um ponto de partida para a compreensão dos fatos que, por sua não familiaridade, suscitaram as representações sociais da noção de juventude como metáfora da revolução, tais quais as entendemos hoje.

Desenhavam-se, na segunda metade da década de 1960, os contornos de uma fronteira que se estabelecia entre os jovens e os outros – os adultos; uma

2 Fonte: http://www4.ibope.com.br/download/geracoes%20_y_e_z_divulgacao.pdf. Acesso em: 29 mar. 2015.

3 Fonte: http://www.fipe.org.br/publicacoes/downloads/bif/2013/7_6-10-empr.pdf. Acesso em: 29 mar. 2015.

4 Fonte: <http://br.reuters.com/article/topNews/idBRSPE92A01820130311>. Acesso em: 29 mar. 2015.

5 Fonte: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2007/02/28/no-brasil-43-dos-filiados-a-partidos-politicos-sao-mulheres/>. Acesso em: 29 mar. 2015.

6 Segundo estudo publicado na Revista *The Lancet Child & Adolescence Health*, em março de 2018. Disponível em: [http://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(18\)30022-1/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(18)30022-1/fulltext). Acesso em: 25 fev. 2018.

oposição simbólica que perduraria até a contemporaneidade na mídia, em suas diversas expressões, entre aqueles que têm “vinte e cinco e menos”, como destaca a capa da *Time* de 6 de janeiro 1967, e os “outros”. Nesta edição da *Time*, evidencia-se a enorme preocupação com uma geração que parecia invisível ou, talvez, inofensiva. Seja pelo contingente populacional que representava, seja pela resistência aos padrões culturais de uma época, os jovens ganharam destaque neste que é um dos mais influentes veículos de comunicação norte-americanos, até hoje.

São numerosos e, como sugere a matéria, independentes e imprevisíveis. Ao longo das onze páginas do texto, que procura sintetizar o que seria este “novo tipo de geração”, constrói-se a imagem de uma juventude que ameaça os padrões morais hegemônicos, adultos, mas que, proporcionalmente, não representa a maioria. O que se percebe é um esforço, não raro no discurso jornalístico, de deslegitimação do ativismo político dos que têm em torno de 20 anos. A publicidade, por sua vez, tem sido, desde o pós-guerra, espaço privilegiado para a elaboração de uma representação que valoriza e instaura este estilo de vida geracional, embora os efeitos de tal comunicação não o sejam.

Ao mesmo tempo que se assume a centralidade da juventude como pauta jornalística e publicitária, destacam-se, recorrentemente, referências à ineficiência dos protestos políticos, que se fazem parecer mais alardeados do que factuais. O “fiasco” de Berkeley, como relatado nesta edição da *Time*, é também, para a “moderna comunicação”, algo que merece o “centro do palco”.

Modern communications have done much to put them on center stage. Returning from a recent rally on the Berkeley campus, one U.C. coed reported that the demonstration had been a fiasco. “Why,” she lamented, “we didn’t get a single TV camera!” (TIME, 1967, p. 3).

São inúmeras as passagens que, se extraídas das páginas da *Time Magazine*, poderiam servir de exemplo sobre como se dá a construção da noção de juventude, naquele momento histórico e sociocultural dos Estados Unidos, em oposição a uma situação, hegemônica e adulta, perceptivelmente preocupada com a iminente ameaça à ordem, porém suficientemente controlada – inclusive pela mídia.

Trotsky já apontava para esse papel cumprido pela juventude, justamente por não aceitar os modelos e sistemas impostos pelos adultos, e também para uma dada “exploração” dos valores juvenis em favor do *status quo*, o que é bastante paradoxal. “Mas de qualquer canto que partam os ataques contra as ca-

madras dirigentes, seja da direita ou da esquerda, os atacantes encontrarão suas forças principais entre os jovens sufocados, descontentes e privados de direitos políticos” (TROTSKY, 1968, p. 33).

Esta força motriz da juventude, e é o que buscamos demonstrar, foi captada e percebida pela mídia, pelos publicitários e até mesmo pelos governos, que utilizam suas representações quando querem propor mudanças, falar sobre futuro e esperança.

No caso da Reforma do Ensino Médio não poderia ser diferente: o jovem é representado como público-alvo da mudança, mas simultaneamente como agente dela, como será visto em seguida.

O problema do Ensino Médio ou o Ensino Médio como problema?

Dentre todas as etapas da Educação Básica, o Ensino Médio é reconhecida-mente a mais problemática. Segundo dados recentes do Censo Escolar (BRASIL, 2018), em 2018 foram registradas 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio, seguindo uma tendência histórica de queda, o que se deve à redução da entrada de alunos do Ensino Fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018). Se destacarmos somente a população com 19 anos, que soma um total de aproximadamente 3,2 milhões de jovens, apenas 63,5% concluíram o Ensino Médio e muitos deles em condições precárias. Dos que não concluíram, cerca de 720 mil já não frequentam mais a escola, tendo mais da metade evadido ainda no Ensino Fundamental⁷. Ainda assim, essa é apenas uma parte do problema, visto que a questão de acesso e permanência no Ensino Médio se entrelaça com questões sensíveis de aprendizagem, comportamentais, inserção no mundo do trabalho e outras.

Mas a problemática não é recente, trata-se de uma construção histórica que veio se estabelecendo no país, ainda que com algumas políticas positivas localizadas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apontam que o dualismo está enraizado na sociedade brasileira desde a escravidão e que seus reflexos podem ser observados até hoje na escola. O Ensino Médio é o maior exemplo desse percurso dual: há uma escola para as elites, propedêutica, que busca formar integralmente, preparando-os para o ingresso no Ensino Superior e para exercerem os cargos de comando, e outra para os pobres e negros, voltada para

7 Disponível em: www.observatoriodopne.org.br. Acesso em: 10 out. 2019.

satisfazer a necessidade do mercado por mão de obra barata e minimamente qualificada, que se desdobra também na oferta de Ensino Técnico.

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Por mais que algumas iniciativas já começassem a ser tomadas nos anos 1950, somente com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, já no Governo João Goulart, o ensino profissional ganhou equivalência plena ao secundário e passou a possibilitar que seu concluinte pudesse se candidatar diretamente ao Ensino Superior. Na Ditadura Militar, a partir de uma visão pragmática de profissionalização e com o claro objetivo de conter a demanda crescente por Ensino Superior, o dualismo foi diluído com a aprovação da Lei nº 5.692, de 1971, que propôs a dupla formação dos secundaristas: acadêmica e técnica (BRASIL, 1971). Mas a pressão das elites, que resistiam à formação técnica aos seus filhos, fez com que o dualismo estrutural retornasse em 1982.

Com a restituição da ordem democrática e a aprovação da Constituição Federal de 1988, pouco se modificou. O Ensino Médio continuou a ser uma etapa inalcançável para significativa parcela da população, e a grande modificação ocorreu somente em 2009, com a obrigatoriedade da escolarização para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos. Estamos começando a sentir agora os efeitos dessa mudança na lei, mas ainda de forma pouco perceptível.

No texto da Exposição de Motivos que serviriam de justificativa para Reforma do Ensino Médio, o então Ministro da Educação usa argumentos contundentes para ancorar suas propostas. Dentre eles, informa que o Ensino Médio ainda não atingiu os objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), mesmo depois de 20 anos, que os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação curricular, como já previsto em lei, obrigando o aluno a cursar treze disciplinas obrigatórias, sendo o currículo extenso, superficial e fragmentado.

Aponta ainda que:

Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. (BRASIL, 2016).

Sobre os resultados no campo da aprendizagem, o documento traz uma situação ainda mais alarmante: segundo o relatório, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no Ensino Médio apresentaram péssimos resultados educacionais no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. “Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período” (BRASIL, 2018). Em Língua Portuguesa, isso é ainda pior.

Outro dado de destaque é a população jovem que não estuda e não trabalha. Segundo o documento, em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam, e em 2016, este índice já atingia 20%. No quadro geral, a Exposição de Motivos aponta que somados os 16,5% dos jovens que ingressam no Ensino Superior e os 8% que cursam Educação Profissional, teríamos o dado de que “75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2016).

Diante desse quadro, algumas perguntas se colocam: o Ensino Médio teria problemas ou seria ele mesmo o problema? Em um país em que a Educação Superior é ainda um privilégio de uma parcela da população, qual o papel do Ensino Médio para os jovens? Quem é o jovem que poderia, por exemplo, estudar em tempo integral no Ensino Médio, preparando-se tanto para a profissionalização direta quanto para o ingresso no Ensino Superior? Como este jovem é retratado nas propagandas oficiais? Esses e outros questionamentos servem de arcabouço empírico para as análises que se seguem.

O velho discurso do “novo”

O *corpus* desta pesquisa se delimita a três propagandas oficiais veiculadas pelo Ministério da Educação nos grandes veículos de comunicação: dois filmes publicitários e um anúncio de página inteira. A seguir, serão apresentados alguns quadros das propagandas, de modo a exemplificar o debate.

Figura 1 – Cena inicial do primeiro filme



Fonte: peça publicitária do MEC.

No primeiro filme institucional lançado pelo Ministério, há uma sala escura, como uma plateia de um teatro, em que o foco de luz é direcionado a alguns jovens, que se levantam e dizem que profissão querem seguir. O conceito da peça publicitária se ancora no fato de que, com o Novo Ensino Médio, o jovem agora terá a liberdade de escolher que profissão deseja seguir. Trata-se de uma visão falha, na medida em que no Brasil, isso sempre foi uma realidade, dependendo exclusivamente da aprovação no exame de seleção. Em alguns países como a Alemanha, por exemplo, essa trajetória não é tão simples e o tipo de escolarização básica que o jovem tem interfere diretamente em suas possibilidades de ingresso ou não no Ensino Superior.

Assim, parte-se de uma premissa falsa de que a Reforma possibilitou isso. Ainda que houvesse algum tipo de facilidade, a construção também precisaria ser revista. A Reforma mexeu com os currículos e com a jornada do Ensino Médio. Como apontam Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018, p. 169), o próprio perfil do aluno do Ensino Médio, “que muitas vezes trabalha e contribui com a renda familiar e que talvez não tenha interesse ou condições de permanecer na escola durante 7 horas”, pode agravar o problema da evasão, que é uma constante no Ensino Médio.

Assim, ampliar a jornada sem que sejam criadas condições de permanência pode ter um efeito reverso, ampliando a evasão no Ensino Médio e relegan-

do-o cada vez mais a uma pequena elite, que estuda em escolas privadas e hoje já permanece em jornada ampliada. A escolha das profissões, que conduz a cena do filme, será cada vez mais restrita, na medida em que a maioria dos jovens não terá o cabedal necessário para ultrapassar as tarefas de formação básica.

Figura 2 - Cena final do primeiro filme



Fonte: peça publicitária do MEC.

Para além do debate educacional, a propaganda tenta representar o jovem em sua diversidade étnica, com negros, brancos, indígenas e orientais retratados. Essa forma de representação vinha se tornando uma constante em peças governamentais, na medida em que se criava um compromisso de ser inclusivo e dar conta da amplitude do Brasil. Mas, mesmo essas tentativas acabam por eleger um certo tipo de jovem.

Pereira (2010), em estudo anterior, realizou levantamento sobre jovens na publicidade e identificou cinco categorias de representação que são comumente associadas a eles: “modernidade”, “liberdade”, “felicidade”, “sociabilidade” e “amizade”. Assim, ao falar para o jovem e fazendo uso dele como voz, reforçam-se estes valores, ainda que em uma propaganda oficial. As peças publicitárias aqui analisadas sobre o Novo Ensino Médio parecem evocar, também, tais categorias de representação.

À ideia de “modernidade”, teremos sempre atrelada uma outra, que é a de “mudança”, pois é esta que define aquela, considerando a trajetória civilizatória das sociedades ocidentais, a partir do século XV. O termo também é apropriado

pelo senso comum para indicar algo que está em voga, ou que é, em certa medida, inovador. A noção de juventude, como construção social, está destinada a abrir caminhos para o novo, pois é a ela que se concede a permissão do risco (LE BRETON, 2009). Dar-se à mudança, ou arriscar-se, portanto, faz parte deste ator moderno, o jovem.

A narrativa publicitária é a arte da “articulação”, palavra que, nos termos de Grossberg (1992), é tomada como uma forma de vinculação entre duas ideias que não são inatas entre si – mas que as construções sociais e as representações sociais tratam de cimentar. Neste sentido, modernidade e juventude são articuladas e tornam-se, neste amálgama, um conceito só, utilizado pelo sistema do consumo para apresentar tudo o que é “novo”. De um modo muito parecido, dá-se a articulação entre a ideia de juventude e a de liberdade, já que o risco, ou o ato de assumi-lo, é uma espécie de desobediência, de ruptura com as amarras sociais. Aos jovens, por serem jovens, e portanto transitórios e “em vias de” se tornarem adultos e, então, plenos, é concedida a liberdade da transgressão, da rebeldia e da desobediência. São livres, portanto, para experimentar não só o que pode ser proibido, mas também que é “novo”.

A categoria “felicidade”, quando articulada à de “juventude”, é exercitada nos espaços de lazer. Para José Machado Pais (2003), as “culturas juvenis” são, primordialmente, “culturas de lazer”, quando há a quebra da rotina, nas quais não cabem assuntos “adultos”, apenas a plenitude hedonista da diversão. Jovens, na publicidade, estão sempre sorrindo, estão sempre felizes. No contexto da presente discussão, o estudo, que antes era “rotina”, torna-se mais divertido, mais leve, nem parece que acontece dentro dos muros da escola. Passa-se, de acordo com a mensagem publicitária dos anúncios aqui analisados, a estudar apenas aquilo que se gosta. Isso é evidenciado nas peças, mesmo se tratando de um assunto sério, como os caminhos acadêmicos e profissionais dos jovens.

As outras duas categorias, “sociabilidade” e “amizade”, embora tenham significados absolutamente distintos, no contexto da construção social da juventude, tornam-se imbricados: a sociabilidade dos jovens se dá, primeiro, pelas amizades firmadas, invariavelmente, no âmbito escolar. Por este motivo, os estudantes da campanha do governo para divulgar o Novo Ensino Médio estão, quase sempre, acompanhados de seus pares, também jovens, de uniforme escolar e mochila, o que reforça a percepção de laços construídos dentro da sala de aula.

Figura 3 – Cena inicial do segundo filme



Fonte: peça publicitária do MEC.

O segundo filme se desenvolve com um adulto recebendo um grupo de jovens em uma sala, localizada em um passeio público. O cenário imita um programa de auditório, com painel luminoso no qual está escrito “Novo Ensino Médio: O que vai mudar?”. A dinâmica segue com os jovens sentando-se à sala e tirando dúvidas com o apresentador sobre o Novo Ensino Médio. Há um narrador no filme publicitário, que introduz e encerra o vídeo.

Figura 4 - Cena intermediária do segundo filme



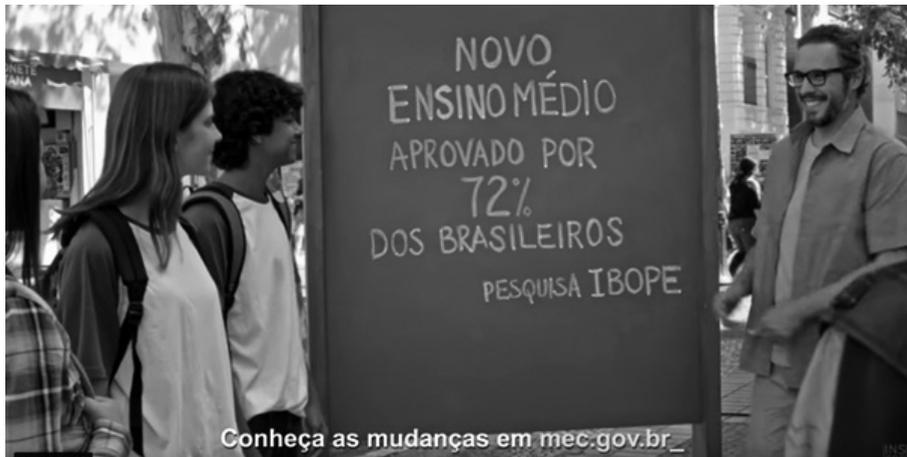
Fonte: peça publicitária do MEC.

O primeiro estudante questiona se continuará a estudar disciplinas como Geografia, História e Filosofia. Essa foi uma das principais críticas dos especialistas, uma vez que a legislação passou a obrigar apenas Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos três anos do Ensino Médio. Cardoso da Motta e Frigotto (2017, p. 361) denunciam: “Na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas ‘inúteis’ ou ‘desinteressantes’, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade”. Para isso, foram deixadas como obrigatórias somente aquelas de maior reconhecimento mercadológico.

No decorrer da propaganda, outros jovens fazem perguntas ao apresentador, que passa a explicar em um quadro-negro outras mudanças. Os jovens representados são todos brancos, alguns vestindo uniformes, bem articulados e alguns inclusive estão acompanhados de outros adultos, representando seus pais. Trata-se de uma representação típica do jovem de classe média, sem espaço para figuras desviantes nos modos de vestir, falar e se comportar, os *outsiders*, como bem definiu Becker (2008). Isso pode ser interpretado como uma representação, ainda que não intencional, do caráter classista da Reforma, que busca atender aos interesses do mercado em detrimento dos interesses sociais.

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Figura 5 - Cena final do segundo filme



Fonte: peça publicitária do MEC.

Estariam excluídos desta representação outras que correspondem, por exemplo, àqueles jovens que desistem do Ensino Médio; portanto, outras “juventudes”, vozes dissonantes que ingressam prematuramente no mercado de trabalho ou, ainda, que se expressam por meio de caminhos diferentes, como o da arte ou das práticas subculturais, em busca de cidadania e legitimidade.

Em 1962, o sociólogo Howard Becker causou furor nas Ciências Sociais ao propor questões para comportamentos considerados fora das normas estabelecidas e, portanto, sujeitos a sanções impostas pelas instituições e organizações sociais. Contudo, a pergunta que o teórico lançava sobre tais comportamentos era diferente da maioria dos seus pares, até aquele momento. Becker não estava interessado em compreender o que levava o indivíduo a transgredir as normas, mas, antes, buscava observar o processo de “rotulação” deste indivíduo como “desviante”.

Concorrem, nesta dinâmica interacionista, três situações, segundo Becker (2008): (1) o sujeito do desvio de fato o cometeu e é rotulado pelas instituições como desviante; (2) o sujeito do desvio de fato o cometeu, mas não foi descoberto; e (3) o sujeito é rotulado como desviante porque reúne características que o aproximam desta categoria, mas, na verdade, não cometeu nenhum desvio. Suas famosas pesquisas etnográficas com usuários de maconha e músicos de jazz foram publicadas no livro *Outsiders*, junto com suas reflexões que deixaram marcas no campo da Sociologia. Vale a pena, aqui, uma observação sobre estas duas etnografias.

O autor chama de *outsiders* todos aqueles que cometem a infração de uma regra social, desde a considerada grave, relacionada a ato criminoso, até a transgressão de convenções estabelecidas pela etiqueta, por exemplo. Porém, o termo é relacional, já que, dentro do grupo que infringe tal regra, *outsiders* são os outros. Para os músicos estudados por Becker (2008), por exemplo, os “quadrados”, ou *outsiders*, eram os que não compreendiam a liberdade artística do jazz ou os que não tinham um estilo de vida como o deles. E este modo de vida, o dos músicos de jazz, transgredia algumas normas sociais, embora não chegasse a ser criminoso. Portanto, as sanções que sofriam não eram, necessariamente, impostas pelas instituições encarregadas de punir criminosos, mas pelos outros grupos sociais, “quadrados”, que os colocavam à margem da sociedade, rotulando-os como tal. Como afirma Becker:

Embora o comportamento desviante seja com frequência proscrito por lei – rotulado de criminoso se praticado por adultos, ou delinquente, se praticado por jovens –, aqui este não é necessariamente o caso. Os músicos da casa noturna [...] são um exemplo pertinente. Embora suas atividades sejam formalmente dentro da lei, sua cultura e o modo de vida são suficientemente extravagantes e não-convencionais para que eles sejam rotulados de outsiders pelos membros mais convencionais da comunidade. (BECKER, 2008, p. 89).

Quando Becker se refere a “membros mais convencionais da comunidade”, concorda que esta maioria está respaldada pelas regras sociais, criadas por grupos “poderosos”, como o próprio autor denomina. Interessa a estes “poderosos”, portanto, fixar regras sociais em benefício próprio, mantendo à margem da sociedade aqueles que as transgridem. O rótulo de desviante, conseqüentemente, assegura a manutenção de uma ordem que é definida pelos termos dos “poderosos”. Ainda, é importante que tais desviantes existam, pois as sanções que sofrem são reconhecidas pelos “membros mais convencionais da sociedade” como justas. Reforçar o rótulo, portanto, dentro da visão durkheimiana de Becker (2008), garante a ordem social.

Ao final, o filme se encerra com a apresentação de dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – Ibope, em que se afirma que o Novo Ensino Médio é aprovado por 72% dos brasileiros, claramente buscando dar legitimação popular ao projeto. Os dados dessa pesquisa são apresentados tanto nos filmes publicitários quanto no anúncio impresso, como grande comprovação do apoio à Reforma.

Figura 6 – Anúncio impresso



Fonte: peça publicitária do MEC.

A grande questão que se coloca é o tipo de pergunta que foi realizada nas entrevistas. O Ibope realizou a seguinte questão: “O(A) sr(a). é a favor ou contra a reformulação do Ensino Médio, que em linhas gerais propõe a ampliação do número de escolas em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular ou profissionalizante, define matérias que são obrigatórias, entre outras ações?”. Trata-se de uma pergunta que caracteriza uma dada reformulação do Ensino Médio, repleta de aspectos positivos. Afinal, quem é contra o aumento de escolas em tempo integral, se isso é algo que contribui para a melhoria da qualidade da educação?

Da mesma forma, dá um encaminhamento errôneo, como se fosse a Reforma que possibilitasse a escolha entre o ensino regular e o ensino profis-

sionalizante. Isso já é uma realidade há décadas no Brasil e o aluno tem inclusive a oportunidade em diversas escolas de realizar o Ensino Médio Integrado, fazendo a dupla certificação com uma só matrícula, a partir do Decreto nº 5.154/2004, do Governo Federal. Assim, a pergunta instrui de forma equivocada o respondente. Com esse tipo de questão, não é de se espantar que 72% dos 1.200 entrevistados tenham sinalizado positivamente. Se a pergunta fosse simplesmente calcada na Reforma que estava se apresentando, talvez o resultado fosse diferente.

Considerações finais

Pode-se pensar sobre a publicidade como um possível espaço midiático à disposição da fixação de tais rótulos. Sustentada pela sociedade de consumo, econômica e simbolicamente, a publicidade constrói sua narrativa a partir de modelos ideais – ou, para usar um termo mais usual do mercado, de estereótipos. Um estereótipo, grosso modo, é um signo que reúne determinadas características de forma e conteúdo, o qual confere significado a uma categoria – seja ela de bens materiais, de ideias, de marcas ou de pessoas – estabelecendo um “sistema de classificação” (ROCHA, 2010).

Assim, o rótulo, no sentido dado por Becker (2008), pode contribuir para a efetividade da mensagem publicitária. Há casos em que o rótulo pode servir para marcar uma diferença ao distanciar-se do produto anunciado na publicidade, ou, ao contrário, pode contribuir para emprestar valores positivos, o que parece um paradoxo. Nos que são aqui analisados, porém, não cabem “desviantes”, considerando-se que o tema é a Educação, espaço quase que sacralizado socialmente, disciplinador e, por consequência, repressor de determinadas condutas.

No entanto, sabe-se que as escolas públicas brasileiras são o espaço onde se realiza uma experiência juvenil enraizada em contextos de violência e de ausências, sejam elas parentais ou cidadãs. Portanto, o jovem de classe média, branco, acompanhado do pai ou da mãe exclui qualquer possibilidade de representatividade (para além da representação) midiática daqueles indivíduos que, em sua grande maioria, serão impactados pelas mudanças propostas pelo governo brasileiro.

A cultura de massas vive do estabelecimento de uma receita padrão, a ser seguida e reproduzida. Assim, muitos anúncios parecem-se, utilizam as mesmas linhas argumentativas, as mesmas

retóricas, as mesmas composições textual-imagéticas, há uma técnica bem especificada para a produção na indústria cultural. Os produtos da cultura de massas operam por intermédio de dois pares antiéticos, como diria Morin (2011): burocracia-invenção, padrão-individualidade. (MOCARZEL, 2019, p. 13).

O conjunto de propagandas trata o jovem como grande beneficiário da Reforma, na medida em que seu futuro teria mais garantias a partir da mudança legal. O que ocorre é justamente o oposto: a Reforma propõe muita coisa, mas não move as estruturas elementares que fazem o Ensino Médio no Brasil fracassar. A começar pelo tipo de métrica que é utilizado para aferir tal fracasso:

Portanto, recorrer ao argumento de que o ensino médio brasileiro não tem alcançado as metas estipuladas sem que se faça uma discussão crítica sobre as condições de sua oferta, e tomando como referência parâmetros internacionais construídos com base no desempenho de países desenvolvidos, não nos parece fortalecer o argumento proposto, mas, pelo contrário, o torna frágil. (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1180).

Além disso, como já citado, não foi criado um plano de financiamento para dar sustentação à Reforma. Ou seja, sem dinheiro, com o aumento dos investimentos públicos restrito à correção inflacionária, temos simplesmente uma política proposta. Para que os jovens fiquem o dia inteiro na escola, é preciso dar condições mínimas, como bolsas-auxílio, para que possam contribuir com o orçamento familiar sem deixar os estudos. Da mesma forma, para se criar os itinerários formativos, as escolas precisam de mais professores, laboratórios, bibliotecas, espaços de estudo, algo que não se vislumbra em um horizonte próximo. Fica-se assim relegado à proposta, mas sem alterar as bases da desigualdade que sustentam esta etapa da Educação Básica e servem de filtragem para o ingresso ao Ensino Superior.

Há evidências de que apenas algumas juventudes deverão se beneficiar da Reforma. Os jovens pobres, trabalhadores, pais e mães em cumprimento de medidas socioeducativas e tantos outros que podem ser considerados desviantes, terão ainda mais dificuldade de fazer da escola um espaço de transformação social. Para eles, a Reforma do Ensino Médio, pela sua característica propagandística em sem as bases de sustentação de políticas públicas condizentes, é apenas um museu de velhas novidades.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2013.
- BRASIL. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Exposição de Motivos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016a.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2016b.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, out. /nov. 2018, p. 1176-1196.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GROSSBERG, Lawrence. *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. Nova York e Londres: Routledge, 1992.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE BRETON, David. *Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre. A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, p. 1-19, 2019.

MOCARZEL, Marcelo; ROJAS, Angelina; PIMENTA, Maria de Fátima. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 159-176, mar. 2018.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo 1: neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, abr-jun, p. 355-372, 2017.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: INCM, 2003.

PEREIRA, Cláudia. Juventude como conceito estratégico para a publicidade. *Comunicação Mídia e Consumo*, v. 7, n. 18, p. 37-54, 2010.

ROCHA, Everardo. *Magia e capitalismo: um estudo antropológico da publicidade*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

TROTSKY, Léon. A luta contra a juventude. In: EINSENSTADT, Shmuel et al. *Sociologia e Juventude, IV: os movimentos juvenis*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

TEXTO II

Discurso sobre educação em jornais de Teixeira de Freitas - Bahia

Tailana Celina Braz Botelho

Adriana Santos Batista

Introdução

Temas relacionados à educação costumam ter espaço garantido na esfera jornalística, seja em veículos de maior ou menor circulação. A título de exemplo, uma busca por palavra-chave no *Acervo Folha* com a entrada “educação”, abrangendo os jornais publicados em 2018, indica haver 3.402 registros. Para o mesmo período, observam-se os seguintes resultados quando a palavra pesquisada é alterada para: “economia” – 3.999, “esporte” – 3.309, “política” – 9.849. Embora tais buscas indiquem somente a quantidade de menções, os empregos permitem inferir que, mesmo que tangencialmente, os conceitos em questão foram tematizados nos textos publicados pelo jornal.

Deve se considerar que, na esfera jornalística, a discussão sobre educação não é realizada apenas por profissionais ligados à área, seja na condição daqueles que escrevem os textos ou mesmo na de fontes. Assim, tendo em vista que o discurso jornalístico tem papel fundamental nas imagens que se constroem em relação a temas de interesse para a sociedade, cabe questionar quais locutores têm suas vozes autorizadas e materializadas quando aspectos educacionais são abordados, como se dá essa abordagem e quais são seus possíveis efeitos.

Partindo do interesse por esses mecanismos, para este texto, tomou-se como local de observação o município de Teixeira de Freitas, localizado no extremo sul da Bahia. Com uma população de aproximadamente 160 mil pes-

soas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2019), a cidade caracteriza-se por ser um polo educacional da região, com *campi* de duas universidades públicas, a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia; um *campus* do Instituto Federal Baiano, além de unidades de instituições de ensino superior privadas. Nela convergem moradores de cidades circunvizinhas e de outros estados, como Espírito Santo e Minas Gerais, dada a sua localização geográfica.

O fato de a educação ser um dos pilares da cidade foi uma das motivações para sua escolha, pois esse ambiente propicia a discussão de temas educacionais pelos meios de comunicação locais. A proposta desta pesquisa foi analisar as relações dialógicas estabelecidas entre os textos jornalísticos e os demais elementos presentes no suporte em que foi publicado; a heterogeneidade enunciativa e as formas de inserção do discurso relatado; e os modos por meio dos quais os jornais efetuam os arranjos de vozes a fim de sustentar determinadas posições ao tratar de educação. Diante disso, foram utilizados os estudos de Bakhtin (1997) com o conceito de dialogismo, e Authier-Revuz (1990), tratando da heterogeneidade enunciativa e discurso relatado.

Para a constituição do *corpus*, optou-se por trabalhar com as versões *on-line* dos jornais, pois, além de este tipo de suporte apresentar-se de forma mais acessível para a realização da coleta, a escrita jornalística da cidade concentra-se nesta categoria. Durante a pesquisa de iniciação científica, que ocorreu entre os anos de 2017 e 2018, foram encontrados dezesseis jornais ativos em Teixeira de Freitas. Nesse contexto, foi estabelecido para compor o *corpus* da pesquisa um texto de cada jornal, totalizando dezesseis notícias que tratassem sobre educação entre anos de 2014 e 2017, período marcado por mobilizações estudantis na cidade.

Para este artigo, serão analisados somente dois dos dezesseis textos que compõem o *corpus* da pesquisa de iniciação científica. Para tratamento e organização desse material específico, foi realizada uma abordagem qualitativa, com foco nos aspectos linguísticos e discursivos evidenciados ao longo dos textos.

A seguir, será apresentada a base teórica que constitui esta pesquisa, conceituando e explicando alguns termos provenientes do campo da Linguística. Posteriormente, serão demonstrados os dados coletados, destacando os principais pontos de análise.

Aspectos Teóricos

Esta seção trata dos aspectos teóricos fundamentais para a elaboração das análises, bem como para a construção das discussões. Serão expostos, respectivamente: a) as relações estabelecidas entre o texto e os demais elementos que o compõem, dialogismo (BAKHTIN, 1997); b) as maneiras como as diferentes vozes são evidenciadas nos textos, heterogeneidade enunciativa e discurso relatado (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Dialogismo

Para compreender como ocorrem as relações estabelecidas entre os textos e os demais elementos que os acompanham, foi utilizado o conceito de dialogismo, pertencente aos estudos do círculo de Bakhtin. O dialogismo não está presente somente na superfície material do texto e suas relações gramaticais e coesivas, mas na relação que ele faz com textos e discursos anteriores e posteriores. No caso da escrita jornalística, por exemplo, ao mesmo tempo que retoma discursos precedentes, projeta enunciados que pressupõem a resposta dos leitores. O dialogismo bakhtiniano não deve ser confundido com o diálogo face a face – dois indivíduos em interlocução –, o diálogo também é um tipo de relação dialógica, esta, contudo, se apresenta mais extensa, mais variada e mais complexa.

Ainda que os enunciador e interlocutor possam coincidir, – por exemplo, o monólogo de um ator ou reflexões em voz alta de uma pessoa só – são monológicos apenas em sua forma exterior, mas, em sua estrutura interna, semântica e estilística, são essencialmente dialógicos, pois onde há enunciado, há relação dialógica, visto que nesse processo há um enunciador, um interlocutor (mesmo este sendo o próprio enunciador) e um contexto social que articula a situação comunicativa dialógica.

Por mais significativa e completa que seja uma enunciação por si mesma, ela constitui-se apenas uma fração de uma corrente de enunciados, que, por sua vez, fazem parte de uma evolução corrente de um dado grupo social. As palavras formam uma rede dialógica em que os enunciados respondem a outros enunciados. Nessa perspectiva, os textos jornalísticos constituem-se, essencialmente, dialógicos, uma vez que mantêm relações com fatos e discursos anteriores, bem como articulam projeções e antecipações discursivas do que poderá ser dito.

A linguagem mostra-se essencialmente social, pois o falante, no momento em que elabora o seu enunciado, já tem em vista a resposta do outro, ou seja, as relações que pretende estabelecer. É na relação com o outro que ele se constitui. O dialogismo trata tanto das conexões existentes entre o texto quanto entre os elementos “externos” que o compõem.

Heterogeneidade enunciativa e discurso relatado

Entender como as diferentes vozes presentes nos textos são evidenciadas requer um estudo voltado para a enunciação. Para isso, foram utilizados os conceitos de heterogeneidade enunciativa e discurso relatado (AUTHIER-REVUZ, 1990), que servem para verificar as articulações das vozes presentes em um texto, as estratégias de argumentação de um enunciado, as formas de inserção do discurso relatado, entre outros aspectos.

Authier-Revuz baseia-se no dialogismo de Bakhtin, que explica o processo do discurso atravessado por discursos outros, para mostrar que esse atravessamento é constitutivo do próprio discurso; ampara-se também nas concepções de sujeito dividido de Freud e Lacan, para mostrar que existe o outro em nós e que este é constituído pelo meio social, um “eu internalizado”, que é abordado pela Psicologia e é colocado em evidência para reafirmar que o discurso é heterogêneo até quando o outro é inconsciente.

De acordo com Authier-Revuz (1990, p. 26), diversas abordagens teóricas têm mostrado que toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este “é mais falado do que fala”. Ela introduziu uma distinção entre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, que explica como o processo de aquisição do discurso do outro em nosso discurso é constitutivo, pois “as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros”. A mesma explica que pelo fato de os discursos serem marcados pelo já dito constitui-se a heterogeneidade constitutiva, trata-se de uma característica intrínseca, à qual todos os discursos estão sujeitos.

É nas instituições sociais (família, igreja, escola, etc.) que se constitui o sujeito e, conseqüentemente, nós falamos porque ouvimos dizer, logo, todo dizer é apoiado em outros dizeres. Para ela, só o Adão mítico estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro, pois toda palavra é, necessariamente, “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Já a heterogeneidade mostrada caracteriza-se pelas formas linguisticamente descritíveis, inscrevendo a fala do outro nos enunciados, numa tentativa de negociação com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. As formas de heterogeneidade mostrada apresentam-se em dois tipos: a marcada e a não marcada. A primeira pode ocorrer por meio do discurso direto, aspas e glosas; enquanto a segunda se encontra no discurso indireto, ironia, metáfora, etc. (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Há, nos textos jornalísticos, uma propensão a serem mobilizadas diversas fontes como forma de demonstração de imparcialidade. O apoio em palavras de terceiros, assim como pluralidade de vozes, é característica intrínseca dos gêneros jornalísticos. Nesse contexto, partiremos dos conceitos elencados para verificar a presença do outro nos enunciados e como os jornais se articulam para isso.

Vozes e imagens

Ainda que os estudos discursivos dissertem sobre a impossibilidade de uma atuação isenta de determinações ideológicas, os meios de comunicação se apoiam nas premissas da imparcialidade e da objetividade para a construção dos seus textos. Será observado no decorrer das análises como ocorrem as articulações discursivas por parte da escrita jornalística. O primeiro texto a ser analisado foi publicado pelo jornal *O Sollo*, que, segundo o seu *site*, “abrange em cobertura jornalística 60 municípios – todo o extremo sul, e as regiões sul e sudeste da Bahia – sendo um dos *sites* de notícias mais visitados das regiões, com 71.000 páginas visualizadas média/dia”. Como sua sede se localiza em Teixeira de Freitas, acredita-se que tal aspecto implique em uma tendência a se aprofundar em fatos cotidianos que ocorrem na cidade. A seguir, tem-se a imagem do primeiro texto a ser analisado:

Figura 1: disposição da notícia "Estudantes invadem câmara em protesto contra o reajuste das passagens"

O Sollo
JORNAL SÓLIDO, SÉRIO E SOCIAL

Home Meio Ambiente Política Economia Colunistas Localidades Edição Impressa

Estudantes invadem Câmara em protesto contra o reajuste das passagens

Por Redação Jornal O Sollo - 16 de agosto de 2017 - 14:47

f t g+ v



Foto: Wesley Nogueira / O Sollo

A sessão de hoje (16) da Câmara de Vereadores foi bem tumultuada. Um grupo de estudantes invadiu o plenário para protestar contra o aumento das passagens de ônibus em Teixeira de Freitas e volta do Passe Livre, interrompido há seis meses.

A manifestação começou por volta das 10h da manhã e contou com a participação de cerca de 100 alunos da UFSB, da UNEB, do IFBaiano e de escolas secundaristas. Apesar do tumulto inicial, os vereadores interromperam a sessão, mas retomaram as atividades assim que os estudantes sentaram-se nas cadeiras do auditório.



Foto: Wesley Nogueira / O Sollo

A tarifa, que era de R\$ 2,80 desde dezembro de 2015, subiu para R\$ 3,10 no dia 2 de julho com autorização da Prefeitura de Teixeira de Freitas. O valor da passagem para os distritos é ainda maior: R\$ 3,50 para os distritos.

Leticia Ferreira, estudante da UFSB, é uma das líderes do movimento e informa que a manifestação também exige explicações sobre a suspensão do benefício do passe livre há cerca de seis meses, alegando que há estudantes que não tem condições de pagar pelo transporte para ir para a escola e isso tem provocado um aumento da evasão escolar.



Leticia Ferreira, estudante da UFSB participa a volta do passe livre / Foto: Wesley Nogueira / O Sollo

Na próxima segunda-feira, os vereadores se reunirão internamente com o secretário de educação, o secretário de assistência social para dar uma resposta aos estudantes.

A Viação Santa Clara é única empresa de transporte urbano de Teixeira de Freitas.

"Se não resolver, vamos pular a roleta", se solidarizou o vereador Joris Bento, exigindo uma resposta imediata para os manifestantes.

Fonte: site do jornal *O Sollo* - 16 de agosto de 2017.

A figura apresenta a imagem do texto “Estudantes invadem câmara em protesto contra o reajuste das passagens”, conforme sua disposição no *site d’O Sollo*, publicado em 16 de agosto de 2017. O texto expõe o seu posicionamento desde o título, ao utilizar o verbo ‘invadir’, que advém de campos semânticos negativos, em detrimento de outras escolhas lexicais que poderiam ser utilizadas. A escolha entre uma ou outra expressão não ocorre por acaso, pois a cada proposição é atribuído um sentido distinto.

A partir dos estudos sobre retórica da manipulação, Baccega e Citelli (1989) discutem os termos ‘invadir’ e ‘ocupar’. Para eles, “‘invadir’ carrega semas como tomar aquilo que não nos pertence; já o lexema ‘ocupar’ nos indica semas como estar em lugar devolutivo” (BACCEGA, 1989, p. 25). Segundo o dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2010), os respectivos lexe-mas abrangem significados como:

Invadir: [Do lat. *invadere*, com mudança de conjug.] Entrar à força ou hostilmente em; ocupar à força [...].

Ocupar: [Do lat. *occupare*.] Estar ou ficar na posse de; tomar posse de; conquistar o direito de. [...]. (grifo nosso).

Nesse sentido, observando as conexões entre linguagem e mundo, percebe-se que os verbos em contraste abrangem significados diferentes sobre o sentido da ação dos alunos. Se no primeiro caso há uma avaliação negativa que coloca os agentes do ato numa situação de ilegalidade, no segundo, infere-se que, ao conquistar determinado espaço, os alunos agem de forma legítima.

Além destes aspectos, verificaram-se, ao longo do texto, outras lexias que agregam conotações negativas para a ação dos alunos, como é o caso de um trecho em que se coloca: “A sessão de hoje (16) da Câmara de Vereadores foi bem tumultuada. Um grupo de estudantes invadiu o plenário para protestar contra o aumento das passagens de ônibus em Teixeira de Freitas e volta do Passe Livre, interrompido há seis meses”. Ao analisar o lexema ‘tumultuada’ verifica-se que, segundo o dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa*, o mesmo significa “lugar em que há tumulto”; ‘tumulto’, por sua vez, abrange semas como:

Tumulto: [Do lat. *tumultus*] Algazarra; motim; agitação; discórdia; desarmonia; desavença [...]. (FERREIRA, 2010, grifo nosso).

Pode-se inferir que, para o jornal, os alunos estavam em lugar impróprio, causando desordem. Contudo, ao analisar as funções da Câmara de Vereadores, dentre as quais está a obrigação de ouvir e tentar sanar os impasses da so-

cidade, o jornal descredibiliza a ação dos estudantes, como se o fato de estes estarem manifestando um problema social não fosse pauta a ser levada para a Câmara.

Para além dessa discussão, trataremos dos aspectos imagéticos da publicação e de como eles se relacionam, dialogicamente, ao conteúdo escrito, em que é possível verificar a presença de fotografias do ato da mobilização. Nessas imagens, o jornal apresenta a ação ocorrida, mostrando uma quantidade de alunos adentrando a Câmara Municipal da cidade; a imagem é fotografada de um ângulo no plano superior, de cima para baixo, remetendo à ideia de que, realmente, ocorre uma “invasão” naquele espaço. Ao inserir as imagens, o jornal reforça a informação contida no texto, dando credibilidade ao meio que a publica:

Figuras 2 e 3: fotografias presentes no texto “Estudantes invadem câmara em protesto contra o reajuste das passagens”



Fotos: Wesley Morau / O Sollo



Fotos: Wesley Morau / O Sollo

Fonte: *site* do jornal *O Sollo* - 16 de agosto de 2017.

As conexões entre linguagem verbal e linguagem imagética evidenciam a relação dialógica presente no texto. As fotografias relacionam-se aos enunciados, especialmente ao título, reforçando a interpretação do que já havia sido dito. As imagens, por mais que pareçam neutras aos olhos do leitor, também se configuram como um recorte do meio que a pública.

É possível assumir o dialogismo como princípio da relação entre texto e aspectos extralinguísticos, uma vez que a imagem revela o seu potencial de significação, completando os sentidos que a linguagem verbal apresenta. Nessa perspectiva, o texto, ao mesmo tempo que retoma já-ditos para a sua construção, ao inserir as fotografias, demonstra a intenção de confirmar o que foi dito, tanto no título quanto no corpo do texto, projetando antecipações discursivas do que poderá ser inferido pelo público leitor do jornal.

As formas como o jornal insere as vozes das fontes nos textos também demonstram posicionamentos que corrompem as premissas fundamentais do jornalismo, a imparcialidade e a objetividade. Nesse sentido, verificou-se que o jornal utiliza o discurso indireto, por meio de um verbo *dicendi* para inserir as falas dos alunos, ao passo que para evidenciar a voz de um ente governamental, especificamente, um vereador da cidade, o jornal utiliza o discurso direto, também se apropriando de um verbo *dicendi*, este, porém, privilegiando as falas do vereador.

Quadro 1: vozes presentes no texto “Estudantes invadem câmara em protesto contra o reajuste das passagens”

Trecho com enunciados dos entrevistados	Discurso relatado	Verbo ou expressão que introduz o discurso relatado	Locutor/ fonte	Caracterização da fonte
Letícia Ferreira, estudante da UFSB, é uma das líderes do movimento e informa que a manifestação também exige explicações sobre a suspensão do benefício do passe livre há cerca de seis meses, alegando que há estudantes que não têm condições de pagar pelo transporte para ir para a escola e isso tem provocado um aumento da evasão escolar.	Indireto	Informa; Alegando	Letícia Ferreira	Estudante da Universidade Federal do Sul da Bahia
“Se não resolver, vamos pular a roleta”, se solidarizou o vereador Joris Bento, exigindo uma resposta imediata para os manifestantes.	Direto	Se solidarizou	Joris Bento	Vereador

Fonte: Elaboração do autor, com base no *site* do jornal *O Sollo* - 16 de agosto de 2017.

Os verbos que introduzem as falas do outro podem argumentar contra ou a favor de um enunciado, levando-nos à inferência de que há um privilégio no modo de articular as falas das fontes. Na inserção das vozes, para reportar a fala da estudante, o jornal utiliza o discurso indireto, por meio dos verbos *dicendi* “informa” e “alegando”. Já ao inserir a voz do vereador, emprega-se o discurso direto, por meio das aspas e do verbo *dicendi* “solidarizou”.

Nesse sentido, é possível examinar que ao introduzir a voz da estudante, em contraste com a voz do vereador, o jornal privilegia a segunda em comparação à primeira, visto que coloca as falas deste último em situação de benevolência, como se a obrigação do legislativo não fosse a de sanar as discussões postas na Câmara municipal.

Além disso, “alegar” possui acepções que, de acordo com o dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (2010), atribuem significados como “apresentar como explicação, desculpa ou pretexto”, compreendendo-se, portanto, que a aluna usa a “desculpa” de os alunos estarem faltando às aulas, devido ao aumento da tarifa do transporte público.

As formas de inserção do discurso relatado podem autorizar os enunciados presentes no texto; ao passo que o discurso indireto é representado pela intervenção do narrador ao utilizar sua voz para reproduzir as falas do outro, o discurso direto caracteriza-se por uma reprodução literal das falas das fontes, mesmo que o conteúdo reportado não expresse veracidade. De acordo com Batista (2016), em ambos os casos, o efeito buscado pelo jornal é de imagem de fidelidade às palavras de terceiros; além de imprimir ao texto o caráter de objetividade e imparcialidade, marcando o discurso do outro sugere que a responsabilidade pelo que se escreve é das fontes, e não do jornal.

O segundo texto analisado foi publicado em 9 de dezembro de 2016 pelo jornal *Liberdade News*, meio de comunicação ativo no município desde 2005, tendo uma média de 60 mil acessos por dia, segundo informações da redação do jornal.

Figura 4: disposição da notícia “Alunos e Professores do CEPROG fazem manifestação contra o fim do turno vespertino”

LIBERDADE
A FORÇA DA NOTÍCIA

Início Política Política Regional Saúde Educação Esportes Eventos Ciência & Tecnologia

Alunos e professores do CEPROG fazem manifestação contra o fim do turno vespertino

Publicado: 09 Dezembro 2016 [Clique](#) [Compartilhe](#)



Teixeira de Freitas: Na manhã desta sexta feira (09), alunos e professores do Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão (CEPROG), fizeram uma manifestação em frente o fórum novo, onde interditaram a passagem dos veículos na Avenida Getúlio Vargas, mostrando cartazes e com grito de ordem, demonstrando ser contra o fechamento do turno da tarde.

“Estamos lutando contra a decisão da Secretaria Estadual da Bahia (SEC), que decidiu fechar o turno da tarde, nada justifica essa atitude, temos alunos que precisa estudar, temos uma escola com uma ótima estrutura, professores qualificados e que podem trabalhar neste período. Hoje temos em torno de 200 alunos matriculados, e a SEC e a NRE 07 alegam que tem poucas turmas para funcionar. Mas quero esclarecer, que foi a própria SEC que não permitiu que nós abrissemos mais turmas, bloquearam a matrícula e mais de 30 alunos ficaram sem estudar”. Explicou a Cristina Freitas, professora do CEPROG.



A professora ainda acrescentou que as 4 turmas que existem hoje estão super lotadas, do matutino e noturno também. “Cada turma tem que ter 40 alunos, estão todos lotadas, e essas turmas da tarde têm características muito específicas, são aqueles que vêm da zona rural, donas de casa, pessoas que são funcionários do comércio à noite, então eles precisam deste turno para continuar estudando”, frisou.

Nossa equipe entrou em contato com o diretor do Núcleo Regional de Educação NRE 07, antiga Direc, o professor Agnaldo Leal, e ele disse que nada disso era necessário, já que teve uma reunião com a diretoria da escola. “Estamos fechando por que não tem alunos suficientes, temos 12 salas, mas só 4 estão funcionando.



Particpei de uma reunião nesta quinta feira na escola com a diretora e a comunidade, representante da câmara de vereadores da nova gestão, e expliquei se a escolar garantir mais uma turma a tarde, vai funcionar sim, ou seja, tem que ter no mínimo 200 alunos matriculados, totalizando 5 turmas. Vou brigar por isso, basta ter alunos, vou até governador ao secretário se for necessário”. Garantiu o diretor Agnaldo Leal.

Fonte: site do jornal *Liberdade News* - 9 de dezembro de 2016.

O texto “Alunos e Professores do CEPROG fazem manifestação contra o fim do turno vespertino” faz, inicialmente, uma descrição geral do fato ocorrido na cidade: uma manifestação contra o fim do turno vespertino. Explica que alunos e professores do Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão (CEPROG) fizeram uma mobilização, interditando a passagem de veículos na Avenida Getúlio Vargas, em Teixeira de Freitas. Além disso, descreve que eles mostravam cartazes com “grito de ordem”.

As vozes do texto são mobilizadas por meio do discurso relatado, especificamente, pelos discursos direto e indireto. Verifica-se que na fala de uma das fontes do texto, o jornal utiliza as aspas para marcar a voz de uma das professoras que estava na manifestação junto aos alunos:

“Estamos lutando contra a decisão da Secretaria Estadual da Bahia (SEC), que decidiu fechar o turno da tarde, nada justifica essa atitude, temos alunos que precisa estudar, temos uma escola com uma ótima estrutura, professores qualificados e que podem trabalhar neste período. Hoje temos em torno de 200 alunos matriculados, e a SEC e a NRE 07 alegam que tem poucas turmas para funcionar. Mas quero esclarecer, que foi a própria SEC que não permitiu que nós abrissemos mais turmas, bloquearam a matrícula e mais de 30 alunos ficaram sem estudar”, Explicou a Cristina Freitas, professora do CEPROG. (LIBERDADE NEWS, 2016).

Como ilustra o trecho anterior, a fala da professora é evidenciada por meio de aspas e do verbo *dicendi* “explicou”, vocábulo que expressa objetividade à medida que se observa o valor semântico sócio-histórico atribuído ao mesmo.

Adiante, vê-se outro exemplo do uso das aspas, contudo, o conteúdo é materializado em um cartaz, elaborado pelos próprios manifestantes, que foi exposto na porta do colégio, fazendo referência ao Hino Nacional: “verás que o filho teu não foge à luta”. Nesse sentido, os manifestantes marcam a intertextualidade no texto por meio das aspas delineando o discurso outro, o que também se constitui como heterogeneidade mostrada marcada. O jornal utiliza uma fotografia do cartaz para construir seu próprio texto.

Figura 5: Imagem presente no texto "Alunos e Professores do CEPROG fazem manifestação contra o fim do turno vespertino"



Fonte: *site do jornal Liberdade News* - 9 de dezembro de 2016.

É possível identificar a relação dialógica explícita no cartaz, pois ao fazer referência ao Hino Nacional, os alunos utilizam um discurso precedente para marcar a manifestação, pressupondo o “entendimento” e “resposta” dos agentes externos. O Hino Nacional caracteriza-se como um dos símbolos oficiais da República Federativa do Brasil, tornando-se, assim, um instrumento simbólico que tem estado presente em outras manifestações nos últimos anos, como forma de reforçar a insatisfação dos brasileiros com a não garantia dos direitos fundamentais, como educação, saúde e segurança.

Posteriormente, tem-se outras falas mostradas, materializadas pelo dizer do diretor do Núcleo Regional Educação (NRE-07), em que o jornal insere sua voz, pelo discurso indireto, por meio do verbo *dicendi* “disse” e, em seguida, empregando o discurso direto, por meio das aspas e do verbo *dicendi* “garantiu”, caracterizado como um vocábulo modalizador, em que é possível observar a apreciação de quem escreve o texto:

Nossa equipe entrou em contato com o diretor do Núcleo Regional de Educação NRE 07, antiga Direc, o professor Agnaldo Leal, e ele disse que nada disso era necessário, já que teve uma reunião com a diretora da escola. “Estamos fechando por que não tem alunos suficientes, temos 12 salas, mas só 4 estão funcionando. Particpei de uma reunião nesta quinta-feira na escola com a diretora e a comunidade, representante da câmara de vereadores da nova gestão, e expliquei se a escola garantir mais

uma turma à tarde, vai funcionar sim, ou seja, tem que ter no mínimo 200 alunos matriculados, totalizando 5 turmas. Vou brigar por isso, basta ter alunos, vou até governador ao secretário se for necessário”, garantiu o diretor Agnaldo Leal. (LIBERDADE NEWS, 2016).

Ao aplicar o verbo “garantiu”, o jornal *Liberdade News* demonstra um posicionamento contrário à manifestação, visto que é privilegiada a fala do diretor em contraste com a da professora, ao afirmar que os dizeres do primeiro serão garantidos.

Considerações finais

Os textos jornalísticos, em sua predominância, são compostos pelas enunciações das fontes, por meio do discurso relatado. O efeito buscado é o de fidelidade às falas de terceiros, não estando em questão se elas correspondem realmente ao contexto em que são colocadas. Tal estratégia também busca imprimir no texto o caráter de objetividade e imparcialidade, marcando o discurso do outro, sugere que a responsabilidade pelo que se escreve é de quem é indicado como fonte.

Foi possível verificar que os textos analisados destacam as vozes dos entes governamentais em contraste com as vozes dos agentes escolares. Estas situações são evidenciadas por meio do discurso relatado, que privilegia ou não as vozes presentes nos textos; das imagens inseridas, que reforçam o posicionamento do jornal; das lexias de campos semânticos negativos ou positivos, que revelam os posicionamentos em relação ao tema abordado. Nesse contexto, há um silenciamento das vozes dos agentes escolares em detrimento das vozes de agentes políticos.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução: Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez.1990.

BACCEGA, Maria Aparecida; CITELLI, Adilson. Retórica da manipulação: os sem-terra nos jornais. *Comunicações e artes*, São Paulo, v. 14, n. 20, p. 23-29, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Adriana Santos. *Arranjos de vozes em textos jornalísticos: quem discute educação na cobertura sobre avaliações externas?* 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População estimada 2019*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/teixeira-de-freitas.html>. Acesso em: 28 set. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos (coord.). 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LIBERDADE NEWS, Jornal. *Alunos e professores do CEPROG fazem manifestação contra o fim do turno vespertino*. Disponível em: <http://tvliberdadeneews.com/educacao/17958-alunos-e-professores-do-ceprog-fazem-manifestacao-contr-o-fim-do-turno-vespertino>. Acesso em: 22 set. 2019.

O SOLLO, Jornal. *Estudantes invadem Câmara em protesto contra o reajuste das passagens*. Disponível em: <https://osollo.com.br/estudantes-invadem-camara-em-protesto-contr-o-reajuste-das-passagens/>. Acesso em: 22 set. 2019.

TEXTO III

Violência mediada: A política de mediação frente aos ataques espetacularizados na escola

Patrícia Guimarães Gil

Introdução

Eram 9h40 de 13 de março de 2019 quando dois ex-alunos da Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano (SP), entraram no colégio, mataram sete pessoas e deixaram outros 11 feridos a tiros e golpes de machadinha. Ao final do ataque e já diante da polícia, a dupla concretizou o plano de se matar (um dos jovens atirou no comparsa e se suicidou). O caso trouxe à tona uma revisão de episódios semelhantes que têm aterrorizado a comunidade educacional brasileira nos últimos anos, causando ora revolta, ora paralisia diante das dúvidas sobre como responder à escalada da violência escolar.

O fenômeno aproxima-se de crimes semelhantes que marcaram principalmente o sistema educacional norte-americano. Suas referências estão no noticiário, nos cinemas, nas redes sociais e na chamada internet profunda. Qual é, de fato, o papel das mídias nessa problemática?

O efeito globalizante dessa modalidade de violência escolar espalhou-se por todo o Brasil. Os casos não se limitam à rede pública de ensino, e abrangem tanto autores muito jovens quanto maiores de idade. Vários pontos comuns ligam os diferentes episódios. Entre eles, a propagação de cenas e relatos pormenorizados dos crimes, espetacularizando a narrativa da violência e recriando a escola como um palco de terror.

No rastro de violência escolar documentado diante do caso de Suzano,

um adolescente feriu três alunos do Instituto Estadual Educacional Assis Chateaubriand, em Charqueadas (RS), usando também uma machadinha. Todas as vítimas sobreviveram. Os professores também conseguiram conter o incêndio provocado pelo autor do crime, que confessou a premeditação do ataque como vingança ao *bullying* que alega ter sofrido naquela escola (GAÚCHA ZH, 2019).

A sequência de ofensivas coletivas a escolas brasileiras começou bem antes disso. Em 2002, um jovem de 17 anos atirou contra duas colegas no Colégio Sigma (um estabelecimento particular), em Salvador (BA), após controvérsias em uma competição escolar. Entre os primeiros casos está também o ataque ocorrido em Taiúva, no interior de São Paulo, quando um adolescente de 18 anos abriu fogo contra oito pessoas na Escola Coronel Benedito Ortiz e se matou em seguida.

Mas foi em 2011, no bairro carioca do Realengo, que o País ficou em choque com o massacre provocado por um ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, já com 23 anos, que matou 12 crianças e a si mesmo, além de ferir outros 13 estudantes. O atirador havia estudado ali entre 1999 e 2002 e teria, ao longo de todo o tempo, alimentado traumas e sentimento de repulsa contra o estabelecimento e seus frequentadores. No mesmo ano, uma criança de apenas 10 anos usou o revólver do pai, um guarda municipal, para atirar contra a professora em São Caetano do Sul (SP) e contra si mesmo. Depois foi a vez da Escola Estadual Enéas Carvalho, em Santa Rita (PB), se tornar palco de um tiroteio produzido por dois adolescentes contra três colegas, em 2012. Após um intervalo de cinco anos, um aluno de apenas 14 anos matou dois jovens e feriu outros quatro no colégio particular Goyazes, em Goiânia (GO). Em 2013, o terror chegou ao Colégio Estadual João Manoel Mondrone, em Medianeira (PR), quando dois estudantes premeditaram o ataque e feriram dois colegas de classe (DESTAK, 2019; G1, 2019; SOUSA, 2019). Em episódio diferente dos anteriores, o Brasil se escandalizou ainda com o ato de um vigia do Centro Municipal de Educação Infantil Gente Inocente, em Janaúba (MG). Ele incendiou o lugar, jogando álcool e ateando fogo em oito crianças, uma professora e em si mesmo. O caso evidenciou que há muito mais a ser investigado sobre as motivações da violência que atinge as escolas em seus diferentes níveis.

Nos ambientes em que essa lista horrores ocorreu deveria haver garantia de segurança e harmonia para a aprendizagem. Transtornos mentais, traumas derivados de *bullying*, relação com famílias consideradas disfuncionais, dificuldades para lidar com autoridade e acesso facilitado a armas estão entre as motivações mais comentadas para esses crimes. Mas sua relação com as mídias e,

em especial, com a espetacularização desses casos de violência, agrega complexidade às explicações ensaiadas pela imprensa, por especialistas da educação e por pesquisadores em comunicação.

O presente texto pretende contribuir com esse debate de uma maneira crítica e propositiva. Para tanto, apresenta inicialmente uma discussão teórica sobre o tema da violência escolar e sua relação com a palavra. Em seguida, aborda a proposta da mediação de conflitos como resposta ao problema, analisando a política nessa área adotada pelo Governo de São Paulo. A relação das mídias com a violência escolar é então problematizada. À guisa de conclusão, são sintetizadas as considerações quanto aos limites e as atualizações necessárias entre programas de mediação como o de São Paulo, para que incorporem a dimensão simbólica e midiática da violência contra os estabelecimentos de ensino.

A comunicação como avesso da violência

A perspectiva adotada neste texto é a de que a violência constitui-se como o avesso da comunicação, seguindo o pensamento da Hannah Arendt (1994, 2006). Para a filósofa alemã, as relações de poder estão no centro das possibilidades de se compreender a violência. Ela se impõe quando há a tentativa de subjugar o outro, sem a condição prévia da igualdade de direitos. Por isso a violência se opõe ao diálogo, que é o instrumento principal da negociação de conflitos. A coordenação social somente é possível, segundo Arendt, por meio de um concerto formulado coletivamente e que podemos identificar como a política, em seu sentido *lato*. É com uso da palavra que se define o poder organizador do grupo. A violência, ao contrário, não tem um viés construtivo, mas destrutivo: ela ataca a autoridade que compõe os quadros políticos e fere a capacidade humana de auto-organização a partir da autonomia do agir.

Enquanto Arendt produz uma reflexão mais abrangente acerca da composição da política, do Estado e da argumentação, Michael Foucault (1998) nos apresenta uma abordagem do poder presente nas relações sociais e nas diferentes instituições que regem o cotidiano, como a escola, a família e os hospitais. Por isso, tanto as relações de poder quanto as de violência se espalham pelos mais diferentes interstícios da vida social, impondo-se pela força ou pela via simbólica. A partir desse caráter difuso, as violências se banalizam, ocorrendo tantas vezes à sombra, mas revelando-se abruptamente quando explodem em atos públicos de agressão. Nos casos aqui considerados, são atos que atingem picos de violência extrema.

A dinâmica da violência escolar identificada nos recentes episódios brasileiros sintetizados na introdução desse texto revela a aplicabilidade e a atualidade do pensamento de Foucault. Os episódios de *bullying* ou conflitos de autoridade entre estudantes e professores ou funcionários povoam a rotina escolar, à meia luz, enquanto alimentam uma propensão à vingança ruidosa e espetacular, muitas vezes em busca dos holofotes que as mídias somente lhes conferem diante dos episódios explosivos. Como afirmam Debarbieux e Deuspienne (2003),

Pequenos grandes atos de violência simbólica e física, como a intimidação de alunos e professores, o desrespeito à diversidade e a força de estereótipos e preconceitos tornam insuportável a vida de muitos membros das escolas, cotidianamente, num processo surdo, que não chega a ser captado pela comunicação da massa.

Dessa forma, tanto a violência quanto o poder são mediados, por inclusão ou exclusão, por aparelhos econômicos, políticos, mas também culturais, como as mídias (SOARES, 2016).

Para o propósito da reflexão sobre a violência escolar, uma interpretação foucaultiana nos dirige para o entendimento das dinâmicas sociais que moldam a instituição. Ou seja, políticas impostas de fora para dentro e formuladas nos gabinetes dos dirigentes das redes educacionais dificilmente serão capazes de abranger os interstícios das relações que moldam as tensões no interior da escola. E à medida que nos voltamos especificamente para a análise dos programas de mediação como estratégia de enfrentamento da violência, ganhamos a contribuição da filosofia de Giorgio Agamben (2003). Para ele, a palavra é o antídoto da violência. A primeira liberta; a segunda aniquila a liberdade e impõe a força como estratégia para colocar fim aos conflitos. O próprio Estado – e, neste caso, também as instituições escolares regidas por ele – converteram historicamente o uso da palavra argumentada em discurso de persuasão política (*violento per se*).

Diante das incivildades e das violências escolares, a fronteira entre as duas formas de lidar com a palavra é facilmente ultrapassada, inclusive quando a posição do professor mediador se reveste de uma autoridade indevida segundo a proposta da justiça restaurativa (que inspira a metodologia da mediação). A dinâmica de poder que se instaura no domínio da palavra cria uma relação de inclusão-exclusão: de um lado estão os que podem falar, de outro, os que devem se calar. Nessa condição, os silenciados são domesticados. O discurso da indis-

ciplina dos alunos facilmente é manipulado como vetor de controle das dinâmicas sociais hiperativas no contexto escolar. Seja por meio do abuso de autoridade nas hierarquias existentes na escola, seja por meio da imposição de vontades sobre pares, a força deslocada sobre o outro é o substrato da violência.

A articulação entre as abordagens de Arendt, Foucault e Agamben para uma análise sobre a violência escolar e sobre o uso da palavra nos abre agora caminho para abordar a mediação como proposta comunicativa para a solução pacífica de conflitos.

A mediação frente aos conflitos

A prática da mediação nos Estados Unidos já completou pelo menos 40 anos. Desde a última década de 60, seu uso se popularizou e se diversificou para outras áreas além do sistema Judiciário e das organizações comunitárias. O avanço da mediação convencional, com foco específico no alcance de acordos (quanto antes, melhor), abrangeu ações envolvendo principalmente propriedades e negócios, além de controvérsias familiares. As vantagens principais do processo de mediação, especialmente na visão das instituições, foi seu foco pragmático na obtenção de acordos consensuais, graças à intervenção de um profissional neutro que conduz o processo de negociação o mais rápido e menos desgastante possível. A perspectiva do Direito fornece as bases do modelo hegemônico de mediação, que foi desenvolvido por Fisher e Ury (1991), da Universidade de Harvard, a partir da obra *Getting to Yes* (Obtendo um Sim, em uma tradução livre). Entre tantos modelos de mediação, esse é considerado o menos comunicativo de todos (DIEZ; TAPIA, 2010). Ele considera que o conflito é o mal a ser superado e o foco do mediador é encerrar a disputa. Para Domenici e Littlejohn (2001), essa não seria uma mediação propriamente dita se considerarmos que ela se dirige à produção de acordos em vez de enfatizar a facilitação do diálogo.

A partir desses contrastes, Bush e Folger (2005) propuseram um modelo oposto ao de Harvard e que ficou conhecido como “mediação transformativa” a partir da obra *The Promise of Mediation* (A Promessa da Mediação). Seu foco não é na obtenção de acordos, mas no processo comunicativo da negociação em que os agentes vão se capacitando dialogicamente. Por isso, o conflito é tratado como uma oportunidade para a humanização das relações sociais:

[...] a mediação pode permitir aos envolvidos definir problemas

e objetivos nos seus próprios termos, validando assim a importância desses problemas e objetivos em suas vidas. Além disso, a mediação pode apoiar o desenvolvimento da autodeterminação das partes em decidir como, ou mesmo se, estabelecer uma disputa, e isso pode ajudá-las a mobilizar seus próprios recursos para endereçar problemas e alcançar seus objetivos. [...] Participantes em mediação têm, em algum sentido, obtido o resultado de fortalecimento de si mesmos, incluindo o autorrespeito, autodeterminação e autoconfiança. Isso tem sido chamado como a dimensão de *empoderamento* do processo mediativo (BUSH; FOLGER, 2005, p. 13, tradução nossa e grifos dos autores).

A mediação transformativa, portanto, prioriza os processos de fortalecimento do *self* dos agentes envolvidos, ao mesmo tempo em que promove em cada um o reconhecimento e a valorização das demandas do outro. Se no primeiro caso a proposta é resgatar nos sujeitos a autoconfiança sobre sua capacidade de tomar decisões, no segundo, a dimensão fundamental é a da empatia. A tarefa do mediador, como agente neutro no processo, é lançar mão de técnicas que permitam a emergência desses valores durante o processo dialogado. Não é, portanto, proclamar um veredito sobre um conflito, após ouvir as partes envolvidas.

No contexto educacional, uma das grandes vantagens da mediação transformativa frente ao modelo clássico é o de promover a capacitação argumentativa. O treino comunicativo para expressar suas próprias demandas e ouvir as do outro gera aprendizagem conversacional por meio do diálogo reflexivo e da criação de alternativas para o conflito (SCHNITMAN, 1999). Na comunidade escolar, essa forma de mediação não apenas ajuda a solucionar controvérsias e desentendimentos, como também cria um ambiente de colaboração.

O modelo transformativo de comunicação é aplicado em países como a Suécia. Por lá, o programa de mediação entre pares faz parte do currículo acadêmico e é voltado para que os próprios alunos desenvolvam habilidades e competências para a solução de seus conflitos. Os estudantes passam por processos de treinamento para compreender o contexto maior de eventuais desavenças e das qualidades da mediação. O processo não nega a existência de conflito nem o considera o mal da escola, mas o integra como uma oportunidade de aprendizado que ultrapassa os limites curriculares e se estende para as habilidades sociais da criança.

Na América Latina, as práticas de mediação foram iniciadas nos anos 80 e praticadas inicialmente por centros comunitários com foco na redução de con-

flitos socioculturais. Seguindo a perspectiva da justiça restaurativa (que propõe a reparação de danos no lugar do pensamento exclusivamente punitivista contra autores de crimes e ofensas), essas iniciativas sofreram uma virada a partir dos anos 90, quando passaram a enfatizar a comunicação e não mais a gestão do conflito propriamente dito (POSSATO et al., 2016). Com a atenção voltada ao diálogo e ao entendimento mediado pela palavra, a Argentina (2011) foi um dos primeiros países a criar programas abrangentes de mediação escolar, como *Enredarse*. Seus focos estavam voltados à prática dialógica, ao empoderamento do agente enunciador e ao treino da escuta ativa e empática ao outro.

Já na virada do século, criou-se no Chile um programa articulado de promoção do diálogo para a melhoria da convivência escolar. O projeto, que envolveu também uma reforma curricular, durou quatro anos. Colômbia (*Programa de Convivencia y Derechos Humanos*, na região de Itagui), Equador (*La Mediación Escolar: Un Sistema Alternativo para Resolver Conflictos en la Comunidad Educativa*, na província de Pichincha) e Venezuela (*Somos Ciudadanos*, no estado de Vargas) também mantiveram projetos de mediação, mas sem vida longa. O diferencial desses exemplos é que todos se voltaram ao fortalecimento dos próprios alunos como mediadores em processos de capacitação argumentativa e afetiva. Um diferencial das iniciativas latino-americanas é a ênfase para a promoção dos direitos das crianças para a contenção das violências e conflitos no interior da escola. Na Venezuela, os alunos é que eram intitulados como mediadores e ganhavam o título de *Guardianes de la ciudadanía* (POSSATO et al., 2016).

Portugal e Espanha, por sua vez, desenvolveram uma tradição mais sistêmica para suas políticas de mediação escolar. De acordo com Seijo e González (2008), as escolas em Madri organizaram equipes voltadas especificamente a esses programas e compostas tanto por professores quanto por alunos, que promovem uma análise da localidade em que a unidade está inserida e como os conflitos no interior da escola refletem esse contexto. Pesquisas sobre os resultados dessa política apontam para a redução de aplicação de medidas disciplinares e para melhores desempenhos quando a equipe de professores mediadores é fixa na escola e permanece na função por mais tempo.

Em vários dos países citados, os programas de mediação tiveram vida curta. Entre as principais razões estão as mudanças políticas em um contexto instável como o da América Latina. Na Argentina, o programa nacional se consolidou graças a um arcabouço legal bem constituído, de maneira que as práticas e os profissionais responsáveis pelos programas garantissem reconhecimento no espaço escolar. Não foi o que ocorreu com Portugal, em que os

professores mediadores se viram isolados na estrutura hierárquica da escola. Pesquisas realizadas sobre o maior programa de mediação escolar no Brasil, o do estado de São Paulo, apontam para riscos semelhantes.

A política de mediação no estado de São Paulo

O Governo de São Paulo instituiu o programa Mediação Escolar e Comunitária em 2010, por meio da Resolução SE n. 19, de 12 de fevereiro, como um dos pilares do Sistema de Proteção Escolar (SPE), composto por várias iniciativas para o enfrentamento da violência escolar (SÃO PAULO, 2019b). Até maio de 2015, três mil professores haviam passado por treinamento para se tornarem mediadores – o que representa um alcance muito tímido diante de uma rede estadual composta por 139,9 mil docentes, 4,8 mil diretores, 5,4 mil escolas e 3,7 milhões de alunos (SÃO PAULO, 2019a). Do total dos professores treinados, no entanto, apenas 1,8 mil ocupavam essa função (TOLEDO; GIACOMONI; LARA, 2019).

As regras do programa consideram regimes prioritários de indicação para a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) nos estabelecimentos de ensino, como aqueles que não têm horas de aula atribuídas ou contam com alguma licença que os restringem a atividades mais administrativas. Isso confere instabilidade à função, uma vez que os professores indicados podem sair dessa condição para assumir aulas, rompendo as relações de confiança que precisam ser construídas principalmente com os alunos, mas também com os gestores escolares (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016).

O programa sofreu uma redução em 2017, quando o governo limitou a função de mediação a apenas um professor por estabelecimento de ensino. A indicação de um segundo mediador é feita apenas para os casos de escolas com mais vulnerabilidade à violência – estimadas em 1,8 mil unidades (TOLEDO; GIACOMONI; LARA, 2019). Elas são assim classificadas por apresentarem registros de ocorrências consideradas graves, como flagrantes de uso de drogas, roubos e agressões físicas. Destas, 1,5 mil receberam a nomeação de agentes escolares em junho de 2019 (TOLEDO; GIACOMONI; LARA, 2019), para suprir o déficit dessa função voltada à organização da rotina escolar e do fluxo de alunos. A contratação ocorreu ainda sob o impacto do massacre ocorrido na escola de Suzano meses antes, quando a livre movimentação de ex-alunos e outros indivíduos nas escolas foi duramente questionada.

A ação do agente escolar, no entanto, não pode ser comparada com a do

mediador. Segundo a resolução que criou o programa, a função do P MEC é a criação de práticas de mediação (preventivas e reparadoras), sugerindo atividades pedagógicas complementares, apoiando os estudantes em seus estudos e construindo pontes de relacionamento com suas famílias. Cabe ainda ao mediador analisar os fatores de vulnerabilidade e risco de cada estudante, bem como o ambiente escolar de forma mais ampla.

Na prática, a ação dos P MECs no estado de São Paulo é negativamente impactada pela ausência de medidas estruturais que deveriam lidar com as falhas e insuficiências para o pleno funcionamento da escola (DEL BIANCO, 2019). Apesar de pesquisas terem indicado a projeção de melhoras nos relacionamentos no interior de alguns estabelecimentos à medida que o programa promoveu a reorganização da dinâmica escolar, conclui-se que o mediador ainda carece de *status* profissional (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016). Para sua plena atuação, falta-lhe especialmente a colaboração das famílias e, em segundo lugar, dos demais professores.

Em pesquisa realizada com alunos de Ensino Médio na cidade de São Paulo, identificamos que os estudantes raramente consideravam a autoridade do professor indicado como mediador porque as hierarquias tradicionais da rede de ensino continuavam intactas (GIL, 2016). Elas incluíam uma relação de sujeição ao discurso político estabelecido pelos gestores estaduais das Diretorias de Ensino e da Secretaria de Educação. O governo, por sua vez, blinda o acesso às estatísticas de violência escolar para preservar a imagem de um sistema em equilíbrio. No estudo de caso em questão, os estudantes lamentavam que as práticas de “mediação” eram acionadas para estabelecer as relações de culpa ou inocência em casos de conflitos entre os alunos. Em pelo menos uma situação, a intervenção levou não à busca de solução para o desentendimento, mas à criação de outro, uma vez que os alunos foram colocados diante da pressão para identificarem os responsáveis por um caso de depredação do patrimônio – ampliando as desavenças por aqueles que teriam ferido o código de silêncio e proteção dos envolvidos no episódio.

Tal tipo de atitude coincide com uma característica marcante das políticas de enfrentamento dessa violência no Brasil desde os anos 90: a judicialização das relações escolares (GOMES; MARTINS, 2014; SPOSITO, 2001; POSSATO et al, 2016; TIBÉRIO, 2011). As primeiras propostas de mediação nasceram no Ministério da Justiça (e não no da Educação) no final daquela década, com a criação do Programa Paz nas Escolas. Ele incluía o controle ao porte de armas e o treinamento de policiais que atuavam nas imediações dos colégios, além de formação de professores para a inclusão de temas concernentes nos parâme-

tros curriculares (GONÇALVES; SPOSITO, 2002). A própria constituição normativa do Sistema de Proteção Escolar, do qual o programa de mediação paulista faz parte, passou por uma mudança de linguagem, afastando-se da Pedagogia para se organizar em torno do Direito (GOMES; MARTINS, 2014).

Mais recentemente, o governo paulista aderiu à proposta do Ministério da Educação (BRASIL, 2019) de criar uma rede de escolas cívico-militares em todo o Brasil. Para atrair o apoio dos estados, o MEC tem usado o discurso de restauração da disciplina entre os estudantes como um argumento central da suposta superioridade da educação militar. O controle do comportamento dos alunos está atrelado à narrativa da excelência acadêmica nas escolas que serão geridas integralmente pelas Forças Armadas em 15 estados e no Distrito Federal, a partir de 2020. A judicialização das relações escolares frente a um contexto de conflitos, portanto, caminha para a militarização, que se define muito mais pela imposição de regras do que pela argumentação sobre o equilíbrio entre direitos e deveres na comunidade.

Este tipo de narrativa de contenção de comportamentos inadequados na escola (especialmente dos que são considerados “alunos problema”) coincide ainda com uma abordagem paternalista do programa de mediação paulista. Com foco nos professores, os alunos não são incluídos como o agente principal do processo argumentativo. Há uma autoridade docente treinada geralmente a distância para apreender técnicas de mediação a serem utilizadas nas ocasiões do conflito. A rigor, esses profissionais também são orientados a criar ações preventivas e complementares para a melhoria da convivência no ambiente escolar. No entanto, sua condição de instabilidade na função e o isolamento a que são relegados na hierarquia da rede (por não estarem em classe, com atribuição de aulas) são dois fatores que reduzem as chances de sucesso e de reconhecimento das iniciativas que venham a ser propostas.

Para além das questões funcionais, o programa de mediação escolar de São Paulo, bem como o de outras localidades, já tem à sua frente o desafio de lidar com elementos novos, instáveis e impactantes na vida de crianças e jovens. Estamos nos referindo mais especificamente ao universo simbólico da violência e de suas imagens que inundam os espaços de conversação e consumo cultural na internet. Conforme Pérez e Gomes, citados por Martins, Machado e Furlanetto (2016, p. 569), a instituição escolar está “enredada em uma cultura pretérita”, presa em uma base rígida de conteúdos que devem ser transmitidos, quase sempre inflexível e fechada às práticas questionadoras de sua disciplina institucional. Enquanto tal, não consegue acompanhar as dinâmicas sociais que inauguram novas linguagens (com predominância do audiovisual), ritmos

(imediate e instável) e modos de vida juvenil (flexíveis) na contemporaneidade. Instala-se aí uma dificuldade comunicativa por si só entre jovens e escola.

[...] (A) violência coloca em xeque a função socializadora da escola, percebida (e apreendida) pelos alunos como um espaço hostil, ausente de regras claras e acordadas coletivamente, pouco afeito a acatar e conviver com diferenças e diferentes. Em suma, no cenário contemporâneo, a escola necessitaria (re) construir os significados inerentes a sua função social e renovar valores, respeitando os elementos que compõem os rituais da cultura juvenil. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO, 2016, p. 574).

Marginalização estudantil

O resultado desse embate tem sido, via de regra, uma hegemônica representação dos episódios de violência escolar em torno da marginalidade e da delinquência juvenil. Afinal, os episódios espetaculares de violência indicam agressões cometidas por alunos contra professores e colegas. Nos casos recentes de ataques coletivos registrados no Brasil, apenas um foi protagonizado por um funcionário (em Janaúba, MG) e não por estudantes. Nas demais ocorrências violentas nas escolas, o que circula pelas redes, notícias e aplicativos de mensagens, são imagens de vítimas feridas ou as próprias situações de descontrole do ambiente escolar. Os recortes em fotos ou vídeos provocam conclusões descontextualizadas dos fatos. As imagens falam por si e ao refletirem um quadro parcial das ocorrências, exercem grande impacto na formação de um senso comum em torno do imaginário do estudante (principalmente o da escola pública). Entre os efeitos da espetacularização dos tiroteios em massa, generaliza-se uma imagem de que os jovens envolvidos em violência escolar ou em problemas com a Justiça são “menos humanos” e devem ser punidos severamente (O'TOOLE; FONDACARO, 2017). Assim, generaliza-se o retrato de um jovem irrecuperável, imprevisível e ameaçador.

No contexto apresentado aqui, enfrentamos ainda a consolidação institucional de uma narrativa de marginalização de crianças e adolescentes que se envolvem em conflitos escolares. Esse processo é ambíguo e contraditório à proliferação de programas de mediação. A rede paulista de educação é um dos exemplos mais notáveis de tal duplicidade: ao mesmo tempo que possui uma das mais amplas equipes de professores mediadores em toda a América Latina,

foi um dos estados a aderir ao recente Programa de Escolas Cívico-Militares. Ao mesmo tempo, mantém em sigilo os dados de Registros de Ocorrências Escolares (ROE), que devem ser preenchidos compulsoriamente pela direção de cada escola estadual por meio de uma ferramenta *on-line* administrada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Dados sobre a violência escolar em estabelecimentos estaduais geralmente são obtidos pela imprensa apenas por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI). O portal de notícias UOL, por exemplo, recorreu à LAI para identificar que, a cada dia, pelo menos dois professores da rede paulista foram agredidos fisicamente por alunos em 2018 (MARTINS, 2019).

O quadro da violência escolar denunciado pelas mídias, pelo Estado e pelos gestores das políticas educacionais caminha para a formação de um senso comum que culpabiliza os jovens, mas dificilmente leva a uma reflexão sobre as dinâmicas escolares, familiares e de vizinhança (O'TOOLE; FONDCARO, 2017). Apesar da crítica no meio acadêmico à incapacidade da escola em dar respostas efetivas aos anseios juvenis, as medidas de enfrentamento da violência mantêm-se alheias a essa necessária autocrítica. Elas partem da ideia mais simples de que o conflito deve ser contido. Enquanto brigas e desavenças são controladas em sua manifestação mais gritante, outras experiências de desigualdade, de injustiça e de violências são mantidas em silêncio e incrustadas nas práticas gerenciais e pedagógicas. As explicações mais comuns para as ocorrências escolares referem-se à dificuldade do jovem em lidar com a autoridade docente, à ausência do acompanhamento familiar, ao abuso de álcool e drogas, à indisciplina que marca falhas de caráter de um aluno propenso à delinquência juvenil.

A mídia contribui em demasiado para esse panorama diante dos relatos de violência escolar. Mas um ingrediente novo é acrescentado a este cenário, que são os episódios de ataques coletivos em escolas brasileiras – tema que instiga a reflexão mais ampla acerca da educação como uma arena de hostilidades extremas.

O terror que alcançou as escolas no Brasil se espalha tanto pelas mídias analógicas quanto digitais. Tanto quanto os próprios crimes, a forma de narrar os episódios também é revestida de um padrão norte-americano que elabora “operações de guerra” para a cobertura noticiosa. As cenas espetacularizadas de tiroteios como o ocorrido em Suzano (SP) no início de 2019 foram acompanhadas pelas multidões que se aglomeraram em frente à escola em diferentes momentos e nos locais em que os corpos foram velados. Em busca de novos detalhes dos casos ainda não esclarecidos, helicópteros de empresas de mídia sobrevoam os locais e procuram imagens impossíveis de serem registradas no in-

terior dos colégios. Flagrantes registrados em telefones celulares são reproduzidos *ad infinitum* pelas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Para Peter Langman – autor dos livros *School Shooters: Understanding High School, College and Adult Perpetrators (Atiradores em Escolas: Entendendo Agressores de Ensino Médio, Faculdade e Adultos, de 2015)* e *Why Kids Kill: Inside the Minds of School Shooters (Por que os jovens matam: por dentro da mente de atiradores em escolas, de 2010)* –, a intensa visibilidade fornecida pelas mídias nesses casos pode servir de combustível para o desejo de alguns desses estudantes ganharem notoriedade e se afirmarem publicamente em torno de atributos como coragem, força e masculinidade. A isso se soma a vontade dos agressores de vingar-se contra aqueles que, por ventura, os tenham submetido a situações de *bullying* ou outros constrangimentos.

Langman (2010) percebeu ainda que informações abundantes sobre casos anteriores de assassinatos em massa servem de inspiração para os que planejam crimes semelhantes, como ocorreu com o ex-aluno e atirador na escola em Realengo, no Rio de Janeiro. Ele admite um efeito contágio entre os diferentes episódios espetacularizados na mídia, mas reforça que o fator determinante é o caráter psicológico do jovem e não cultural.

Aos olhos de Zizek (2014), o comportamento das mídias na exploração de atos violentos alimenta um ciclo vicioso que é próprio de nossa cultura popular. Seu argumento é o de que as mídias apresentam fatos que provocam horror e instigam o pânico nos expectadores, mas o fazem porque estes mesmos fatos atraem e agregam audiências.

Considerações finais

Diante do conjunto de reflexões aqui sintetizadas, resta-nos repensar se os programas de enfrentamento da violência escolar, em especial os de mediação, são capazes de oferecer respostas ao atual contexto educacional, que se complexifica (e velozmente) a partir da ação das novas mídias.

Em termos de institucionalização, as pesquisas indicam que duas mudanças se impõem como mais urgentes sobre os programas de mediação:

1. Ampliação dos processos formativos para que os estudantes sejam protagonistas na solução de seus conflitos: percebe-se que uma das consequências do processo de mediatização derivado da emergência das tecnologias digitais foi a demanda intensa por espaços de interação discursiva entre os jovens. Quando a escola se limita ao processo

de confirmação da autoridade enunciativa do professor, sem abrir espaços de participação direta, cria-se a possibilidade de agravamento das frustrações e hostilidades.

2. Criação de possibilidade de vínculo dos professores mediadores com a função e a comunidade escolar: a instabilidade desse cargo no atual formato do programa paulista esvazia as possibilidades de criação de iniciativas complementares à solução pontual de conflitos, além de enfraquecer o próprio programa diante do quadro de profissionais de magistério do estado. O mediador precisa ter status específico e garantia de continuidade de seus projetos para ampliar sua capacidade de identificar vulnerabilidade e riscos.

Em referência às práticas estimuladas pelos programas no interior das escolas, o modelo da mediação transformativa sugerido por Bush e Folger (2005) apresenta-se muito mais promissor do que a proposta clássica surgida em Harvard. Ao enfatizar a dimensão argumentativa e a escuta ativa de opiniões diversas, a mediação transformativa reforça entre os jovens a capacitação para uma interpretação melhor contextualizada dos fatos e dos conflitos. A propensão ao debate e ao enfrentamento das controvérsias pode surgir como antídoto para a proliferação de imagens e informações limitadas, falsas ou desconstruídas que rondam os estudantes – inclusive sobre o conflito de jovens com a lei e com a autoridade escolar. Essa abordagem permite ainda espaços para a problematização do papel das mídias na sociedade e a influência sobre o comportamento juvenil. Em tais dinâmicas, temas relacionados à própria violência escolar devem sair do escuro e ganhar visibilidade nas discussões na comunidade – o que inclui os episódios extremos, como os ataques ou massacres coletivos, para que não cheguem a ser sacralizados por eventuais alunos vitimados por distúrbios psicológicos, afetivos ou constrangimentos na escola.

Em suma, os programas de mediação podem se tornar um meio estratégico para que as escolas recuperem sua função socializadora e educativa, evitando resvalar em projetos de judicialização, militarização e fechamento comunicativo. Para tanto, é urgente adotar um olhar mais complexo para o contexto que cerca os estudantes e pressiona a comunidade escolar a adaptar-se às urgências e novas linguagens do nosso tempo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução: André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARENDT, Hannah. *O que é política?* 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- ARGENTINA. Ministério de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones. Gobierno de Entre Ríos. *Mediación Escolar*. Cuadernillo Práctico, nº 2, 2011. Disponível em: www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos/material-de-trabajo-del-programa-enredarse.htm. Acesso em: 4 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Governo federal lança programa para a implantação de escolas cívico-militares*. 5 set. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=79931:governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares&catid=211&Itemid=86. Acesso em: 10 out. 2019.
- BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. *The Promise of Mediation. The Transformative Approach to Conflict*. San Francisco (CA): John Wiley & Sons, 2005.
- DEBARBIEUX, Éric; DEUSPIENNE, Khadija Révolte. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violências nas escolas. In: DEBARBIEUX, Éric et al. *Desafios e Alternativas: violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. p. 13-36.
- DEL BIANCO, Daiana Aparecida. *O trabalho do professor mediador e comunitário na rede estadual paulista de ensino*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2019.
- DESTAK. *Ataque a tiros em escolas: último caso no Brasil ocorreu no ano passado*. Rio de Janeiro – 13/03/2019. Disponível em: <https://www.destakjournal.com.br/cidades/sao-paulo/detalhe/ataques-a-tiros-em-escolas-ultimo-caso-no-brasil-ocorreu-no-ano-passado>. Acesso em: 9 set. 2019.
- DIEZ, Francisco; TAPIA, Gachi. *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- DOMENICI, Kathy; LITTLEJOHN, Stephen W. *Mediation. Empowerment in Conflict Management*. 2nd. ed. Long Grone (Illinois): Waverland Press, 2001.

FISHER, R.; URY, W. L. *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving in*. Random House Business Books, 1991.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

G1. *Realengo, Janaúba e outros: episódios de ataques em escolas no Brasil*. 13/032019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/episodios-de-ataques-em-escolas-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 9 set. 2019.

GAÚCHA ZH. *Adolescente ataca alunos com machadinha em escola em Charqueadas*. 21/08/2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/08/adolescente-ataca-alunos-com-machadinha-em-escola-de-charqueadas-cjzlhv2dd04k501palgctqdr.html>. Acesso em: 29 set. 2019.

GIL, Patrícia Guimarães. *Tamo junto: O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos*. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Angela Maria. A normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo: situações de conflitos no espaço escolar. *Revista @ mbienteeducação*, Universidade Cidade de São Paulo, v. 7, n. 2, p. 230-242, maio/ago. 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

LANGMAN, Peter. *Why Kids Kill: Inside the Minds of School Shooters*. New York: St Martin's Press, 2010.

LANGMAN, Peter. *School Shooters: Understanding High School, College and Adult Perpetrators*. Lanham (MD): St Martin's Press, 2015.

MARTINS, Ângela Maria; MACHADO, Criatiane; FURLANETTO, Ecleide Cunico. Mediação de Conflitos em Escolas: entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 566-592, jul./set. 2016.

MARTINS, Leonardo. A cada dia, pelo menos 2 professores são agredidos em escolas estaduais de SP. *UOL*, 22/08/2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/22/a-cada-dia-ao-menos-2-professores-sao-agredidos-em-escolas-estaduais-em-sp.htm>. Acesso em: 10 out. 2019.

O'TOOLE, Megan J.; FONDACARO, Mark R. When School-Shooting Media Fuels a Retributive Public: An Examination of Psychological Mediators. *Youth Violence and Juvenile Justice*, v. 15, n. 2, p. 154-171, 2017.

POSSATO, Beatris Cristina; RODRÍGUEZ-HIDALGO, Antonio J.; ORTEGA-RUIZ, Rosario; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 2, p. 357-366, maio/ago. 2016.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. *A Secretaria*. 2019a. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 8 out. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Sistema de Proteção Escolar*. 2019b. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=210&AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Acesso em: 10 out. 2019.

SCHNITMAN, Dora Fried. A Mediação: Novos Desenvolvimentos Geradores. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen W. (orgs.). *Novos Paradigmas em Mediação*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. G. Domingues Consultoria. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 101-124.

SEIJO, Juan Carlos Torrego; GONZÁLEZ, Arturo Galán. Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, n. 347, p. 369-394, sept.-dic. 2008.

SOARES, Antonio Mateus. A filosofia da violência e a deterioração da política. *Sapere aude*, v. 7, n. 12, p. 376-389, jan./jun. 2016.

SOUSA, Silvana. Relembre casos de atiradores em escolas no Brasil. *Correio Braziliense*, 13/03/2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/13/interna-brasil,742630/relembre-casos-de-atiradores-em-escolas-no-brasil.shtml>. Acesso em: 9 set. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan.-jul. 2001.

TIBÉRIO, Wellington. *A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores*. 2011. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOLEDO, Luis Fernando; GIACOMONI, Roberta; LARA, Wallace. Agentes escolares são nomeados para escolas estaduais de SP, mas déficit continua. *G1 São Paulo*, 18/06/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/>

noticia/2019/06/18/mediadores-escolares-sao-nomeados-para-escolas-estaduais-de-sp-mas-deficit-continua.ghtml. Acesso em: 15 out. 2019.

ZIZEK, Slavoj. *Violência*. Seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

TEXTO IV

A construção de sentidos sobre as manifestações em defesa da educação nos enquadramentos discursivos do telejornalismo

Rafael Rangel Winch
Felipe França Laud

Introdução

Dentre as várias finalidades do jornalismo, destacam-se a defesa da democracia, o reforço à cidadania e o registro da pluralidade social. Ao tratar de temas de inegável relevância social e interesse público, o discurso jornalístico não apenas exerce uma mediação de fatos e sujeitos, como também enfatiza sua posição de lugar autorizado a narrar o cotidiano e a história. Neste horizonte de atribuições e expectativas, o jornalismo testa constantemente a credibilidade – seu capital simbólico primeiro (BERGER,1998) –nas suas construções de sentidos sobre assuntos, questões e acontecimentos caros à sociedade, tais como a educação.

Nossa pesquisa tem como objetivo central compreender os enquadramentos discursivos sobre as manifestações em defesa da educação do dia 15 de maio de 2019, mobilizados pelos telejornais *Jornal da Band*, *Jornal Nacional*, *Jornal da Record* e *SBT Brasil*. Tais protestos estão inscritos num contexto marcado pelo início conturbado do governo de Jair Bolsonaro. Logo após assumir o Ministério da Educação, o economista Abraham Weintraub anunciou o bloqueio de 30% na verba das instituições de ensino federais. Num primeiro mo-

mento, o ministro afirmou que congelaria os recursos da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Brasília. Posteriormente, o corte foi ampliado para todas as universidades do país. De acordo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), os cortes atingiram 20% da verba para custeio (serviços de manutenção, limpeza, segurança, entre outros), e 90% da verba de investimento (custos de uma obra, reforma ou construção, por exemplo).

Após o anúncio do corte de verbas, a União Nacional dos Estudantes e sindicatos convocaram as manifestações. Os protestos de 15 de maio de 2019 são considerados o primeiro grande ato contra o governo Jair Bolsonaro. Outras manifestações também ocorreram em 30 de maio, 14 de junho e 13 de agosto. As demais manifestações ganharam força com o anúncio da extinção de bolsas de pesquisa financiadas pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Este estudo está organizado da seguinte maneira: 1) Refletimos sobre as relações entre o campo da comunicação e da educação, destacando especialmente o papel da televisão e das produções do telejornalismo; 2) Apresentamos algumas das principais noções da Análise de Discurso de linha francesa (AD) para pensar a problemática dos sentidos; 3) Discutimos o potencial do discurso jornalístico no ato de enquadrar os acontecimentos, sinalizando a pertinência do conceito de enquadramento discursivo em nosso trabalho; 4) Evidenciamos nossos resultados de análise, apontando e exemplificando os enquadramentos discursivos sobre as manifestações em defesa pela educação mobilizados pelos telejornais; 5) Tecemos algumas considerações finais sobre a pesquisa.

A educação como pauta no (tele)jornalismo

A cobertura jornalística sobre o campo educacional pode ser compreendida como um dos principais pontos de interseção entre comunicação e educação. Na sociedade contemporânea, os sentidos em relação às questões educacionais são engendrados, em grande medida, pelo discurso jornalístico. As produções do jornalismo inserem-se num amplo conjunto de relações da interface comunicação-educação que inclui a leitura crítica dos meios, o uso da tecnologia nos processos de aprendizagem, a qualificação de educadores no trato com as mídias, entre outros aspectos (BACCEGA, 2008).

Ao sublinhar o potencial da televisão nas relações entre comunicação e educação, Baccega (2002) reconhece que tal mídia atua, sobretudo, na cons-

trução de valores e imagens, bem como na definição do que as pessoas irão dialogar e discutir. A autora também ressalta o alto grau de complexidade deste meio:

Como se vê, a televisão caracteriza-se pela sua complexidade. A mensagem televisiva é apenas um território onde se cruzam numerosas influências que vão da cultura aos gêneros. A forma da mensagem é a aparência de que se reveste em um determinado momento o produto do que foi produzido no encontro com aquele que interpreta. (BACCEGA, 2002, p. 8).

Belloni (2001) identifica na televisão um papel importante na dimensão semântica do processo de socialização, uma vez que ela fornece as significações (mitos, símbolos, representações), assim como apresenta normas de integração social a partir de seus produtos, como telejornais, novelas, séries e desenhos animados. Especialmente o (tele)jornalismo pode se constituir tanto como um lugar de educação não formal quanto um ambiente privilegiado de construção de sentidos sobre o campo educacional. Essa segunda possibilidade apreende as notícias, reportagens, entrevistas e demais gêneros jornalísticos como espaços importantes no agendamento e discussão de questões ligadas à educação. O êxito da cobertura do tema realizada pelo (tele)jornalismo dependerá de uma série de fatores, dentre eles: a precisão dos dados; a articulação de nexos, causas e consequências dos fatos (contextualização e aprofundamento da pauta); a coerência no ritmo narrativo; a linguagem clara e atraente; o respeito aos limites éticos; e a diversidade de fontes e pontos de vista.

Para Wolton (1996, p. 15), a televisão oferece às pessoas “a possibilidade de participar individualmente de uma atividade coletiva”. O autor sublinha, assim, o potencial desse meio de comunicação em relacionar duas dimensões da vida humana: a individual e a coletiva. Após ou durante o próprio ato de consumo dos produtos televisivos, os sujeitos compartilham impressões, ideias, questões e críticas sobre o que assistiram, dando prosseguimento à circulação de sentidos na sociedade. A televisão caracteriza-se como um laço social, espaço que liga experiências e instaura um sentimento de coletividade, comunidade e integração (WOLTON, 1996). No caso do telejornalismo, os vínculos afetivos com o público estão assentados num contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2006). Esse acordo tácito entre veículos e audiência organiza a construção de sentidos dos telejornais, uma vez que demarca um horizonte de expectativas, papéis e valores tanto dos telejornais quanto dos telespectadores.

Existe um ordenamento do mundo via telejornalismo que, em formato

audiovisual, incorpora produção e apropriação de sentidos, bem como consolidação de identidades em constante negociação com o público. Os noticiários televisivos constroem o mundo por meio de textos, sons e imagens a partir sua janela particular, o que abrange desde elementos intrínsecos a cada meio, até diretrizes relativas à política editorial da emissora responsável pela produção e veiculação do telejornal (COUTINHO, 2009, p. 107). A definição das pautas e seus consequentes processos de apuração, edição e narração não se dão de modo alheio ao imaginário e aos valores sociais inscritos em nossa cultura.

Como veremos mais adiante, o discurso jornalístico é permeado por discursos-outros. Na sequência do texto, apresentamos a perspectiva discursiva da Análise de Discurso que nos auxilia a pensar a construção de sentidos sobre os mais diversos temas e acontecimentos, dentre eles, os que se referem ao campo da educação.

Sentidos em construção

Os discursos se realizam sempre numa relação dinâmica entre os sujeitos. Para a perspectiva da Análise de Discurso de tradição francesa (AD), discurso é efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1975). Sendo possibilitado pela linguagem, todo dizer é tramado nos diálogos sociais e, por isso, não se constitui como ato isolado, mas enquanto processo contínuo e altamente complexo. Como modo de problematização da linguagem e da construção de sentidos na sociedade, a AD nos permite examinar e compreender as tensões entre texto (materialidade linguística) e contexto (exterioridade). Basilar nessa visada conceitual é o entendimento de que não somos senhores dos nossos dizeres. Em outros termos, os sentidos não são naturalmente originais e literais (ORLANDI, 2005), mas produzidos socialmente a partir do funcionamento de instâncias como o imaginário, a história, a cultura, a ideologia e o inconsciente.

Os discursos ganham força e cristalizam seus sentidos especialmente por conta do mecanismo da reiteração. Quanto mais se repete um dizer, mais força ele ganha, podendo, com o tempo, se legitimar como uma verdade, um fato inquestionável. De acordo com Orlandi (2005), os sentidos se constituem na permanente tensão entre o “mesmo” e o “diferente”. A autora insere os conceitos de paráfrase e polissemia como peças fundamentais na discussão acerca dos processos discursivos. No lado da paráfrase temos a repetição e estabilização dos sentidos. Já a polissemia traz o deslocamento, a ambiguidade e o equívoco. Um discurso pode contemplar tanto a paráfrase quanto ainda a polissemia. No

entanto, é comum vários discursos sociais tenderem a mascarar seu caráter heterogêneo e múltiplo, não se abrindo para a presença do “outro”.

Além dos conceitos de formação discursiva, paráfrase e polissemia, outra noção importante em nosso estudo é a de interdiscurso. Compreendido como o saber que torna possível a tomada da palavra, o interdiscurso ou memória discursiva é um conjunto de formulações já realizadas, mas que foram esquecidas devido à própria lógica do discurso. O interdiscurso faz parte dos chamados “discursos-outros”, as redes interdiscursivas marcadas por movimentos de reprodução e transformação dos sentidos.

Ao reconfigurar a formação discursiva (núcleo de sentidos)⁸, fazendo com que esta incorpore elementos distintos do seu interior, o interdiscurso pode provocar a redefinição das formações discursivas, como ainda seu apagamento, esquecimento e até mesmo sua negação (COURTINE, 2009). Na sequência do estudo, descrevemos particularidades do discurso jornalístico, ressaltando o enquadramento como um dos processos centrais na construção de sentidos operada pelas produções do jornalismo.

O discurso jornalístico e o processo de enquadrar os acontecimentos

O jornalismo detém como aspecto inerente de seu discurso o fato de falar sobre fatos, acontecimentos, situações, assuntos e temas para um público, na maioria das vezes, amplo, disperso e diversificado. Baseado no domínio do referente, o discurso jornalístico é um discurso reportado, um discurso da modalidade “sobre”, como apontado por Mariani (1998). Conforme a autora, os discursos “sobre” são discursos intermediários, uma vez que ao falar sobre um “discurso de” (discurso-origem), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja [...]. Além disso, esse tipo de discurso atua na institucionalização dos sentidos, ou seja, diz respeito aos efeitos de linearidade e homogeneidade da memória.

O discurso jornalístico possui uma vontade de desambiguar o mundo (MARIANI, 1998), organizando e ordenando cotidianamente os acontecimentos, de forma a mostrar que pode existir mais de uma opinião ou explicação para uma determinada questão em pauta, mas nunca um fato diferente do que

8 Para Pêcheux (1995), a FD é conceituada como aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição, conjuntura, contexto dado. Logo, cada construção de sentidos dos mais variados campos sociais, tais como o jornalismo, está ancorada em uma ou mais formações discursivas, isto é, lugares do plano do discurso que denotam formas específicas de ser, ver e pensar.

foi relatado. Conforme Benetti (2008), enquanto um gênero discursivo particular, o jornalismo possui as seguintes características: dialogia, polifonia (em seu ideal), opacidade, além de ser elaborado em condições de produção e rotinas particulares. O processo de enquadrar os acontecimentos, destacando certos aspectos em detrimento de outros, é também outra marca do discurso jornalístico.

Existem diversas abordagens sobre a ação dos enquadramentos na sociedade e mais especificamente na mídia. A perspectiva de Goffman (1967), por exemplo, entende que os enquadramentos (*frames*) são padrões que organizam a compreensão da realidade, sendo acionados e negociados nas interações sociais. Tratando especificamente das relações e produções do espectro midiático, Gitlin (1980) conceitua os enquadramentos da mídia como modelos de cognição, interpretação e apresentação, de seleção, ênfase e exclusão. Baseada nas teorias do enquadramento e na AD, Moraes (2018, p. 3) propõe o conceito de enquadramento discursivo. “Dizemos então que o enquadramento jornalístico oferta sentidos, organizando discursivamente o conhecimento sobre determinada temática e, por esta relação discursiva, o entendemos como enquadramento discursivo”.

Como assinala Moraes (2018), sempre há mais de um modo de dizer, mostrar ou relatar determinado fato. No movimento de construção de sentidos via enquadramento discursivo, operam vários elementos em conjunto, dentre eles, os critérios de noticiabilidade, a linha editorial dos veículos, os constrangimentos organizacionais das rotinas produtivas, os laços políticos, econômicos e socioculturais que os meios de comunicação sustentam, além de um amplo leque de aspectos técnicos, éticos, estéticos.

Associando-se às condições de produção do discurso jornalístico e suas operações para angulação das narrativas, temos o enquadramento discursivo como enredo essencial desta prática discursiva. O processo do enquadramento se materializa no discurso jornalístico, decorrente de três aspectos fundamentais que interatuam conectados na organização do discurso, desta forma são variáveis interdependentes: seleção, angulação e ênfase, entendidas como marcas enunciativas que podem ser interpretadas pelo pesquisador. (MORAES, 2018, p. 9).

A autora ainda elucida que o gesto de interpretação deve partir da complexidade da atividade jornalística, tomando-se como pressuposto que as condições de produção do discurso se colocam de forma histórica e institucionalizada. As noções e conceitos da AD colaboram para a compreensão do enqua-

dramamento discursivo, permitindo a criação de um dispositivo de interpretação, o qual será empregado para estudar a construção de sentidos pelas produções jornalísticas. A seguir, explicitamos os procedimentos e os resultados da análise que aponta os enquadramentos discursivos mobilizados pelo telejornalismo na construção de sentidos sobre as manifestações em favor da educação.

Análise: dos enquadramentos aos sentidos

Nossa primeira ação metodológica consistiu na delimitação do *corpus* da pesquisa. Foram verificadas seis reportagens sobre o referido acontecimento: *Jornal Nacional* e *Jornal da Record* com duas matérias cada; *Jornal da Band* e *SBT Brasil* com uma produção. Todas as reportagens analisadas foram levadas ao ar na mesma data das da realização das manifestações.

Antes de apresentarmos os resultados da análise com os enquadramentos discursivos mapeados, destacamos alguns dos elementos formais que compõem as reportagens. Na tabela abaixo, a estrutura das matérias – duração, *offs*, sonoras e passagens – é explicitada.

Tabela 1: Composição das reportagens

<i>Estrutura/Telejornal</i>	<i>Band</i>	<i>Globo</i>	<i>Record</i>	<i>SBT</i>
<i>Duração da(s) matéria(s)</i>	02:10	(04:05) (06:13)	(01:59) (01:15)	03:24
<i>Número de sonoras</i>	1	11	3	6
<i>Número de offs</i>	2	10	5	7
<i>Número de passagens</i>	1	2	2	1

Fonte: autores da pesquisa.

Os dados da tabela indicam que as reportagens sobre as manifestações tiveram duração e composição variadas. As matérias do *Jornal da Record* foram mais curtas, ao passo que as reportagens do *Jornal Nacional* foram as mais extensas. Outro destaque é a quantidade de sonoras (falas das fontes). Mesmo com duas produções sobre os protestos, o *Jornal da Record* apresentou menos sonoras do que a única matéria veiculada pelo SBT Brasil. Por sua vez, o *Jornal da Band* teve a reportagem com menos entrevistados. Logo abaixo, evidenciamos os principais tipos de fontes registrados.

Tabela 2: Tipos de fontes nas reportagens

<i>Fontes/Telejornal</i>	<i>Band</i>	<i>Globo</i>	<i>Record</i>	<i>SBT</i>
<i>Manifestantes</i>	0	10	2	5
<i>Entidades</i>	1	2	0	2
<i>Agentes do governo</i>	2	1	1	0
<i>Outro tipo</i>	0	1	1	0

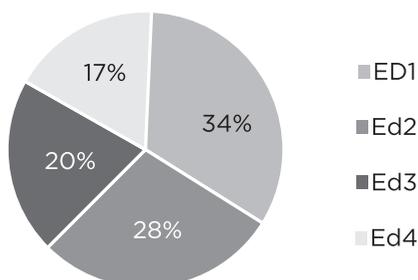
Fonte: autores da pesquisa.

No que concerne aos tipos de fontes presentes nas reportagens sobre as manifestações, os dados explicitam números discrepantes entre os telejornais. O *Jornal da Band*, por exemplo, não apresentou fonte sonora com manifestantes. *SBT Brasil* e *Jornal Nacional* foram os que mais contemplaram as perspectivas desse tipo de fonte, lembrando que este último apresentou duas matérias sobre o acontecimento. Já as fontes do tipo entidades não foram verificadas apenas no *Jornal da Record*. O *SBT Brasil*, por seu turno, foi o único que não trouxe fontes do tipo agentes do governo em sua reportagem.

A partir da leitura e transcrição das reportagens, rastreamos as paráfrases constituintes do processo discursivo engendrado pelos telejornais. Chegamos ao total de 130 sequências discursivas, fragmentos textuais que expressam um ou mais enquadramentos discursivos (EDs). O mapeamento das regularidades enunciativas localizou quatro EDs: *As manifestações demonstraram a necessidade da educação (ED1)*; *As manifestações tiveram ampla adesão (ED2)*; *As manifestações geraram incômodos e conflitos (ED3)*; e *As manifestações ocorreram de forma pacífica (ED4)*.

No gráfico abaixo, apresentamos os valores totais de cada enquadramento discursivo – em porcentagens – levando em consideração o conjunto das reportagens dos quatro telejornais analisados.

Gráfico 1: Enquadramentos discursivos (resultado geral)



Fonte: autores da pesquisa.

Nos próximos parágrafos, descrevemos e explicamos cada ED mapeado. Após destacarmos algumas sequências discursivas referentes aos enquadramentos, apresentamos figuras que trazem cenas variadas das reportagens dos quatro telejornais. Ressalta-se que as figuras são um compilado de diferentes momentos das matérias e suas cenas não se limitam apenas a um determinado enquadramento discursivo.

As manifestações demonstraram a necessidade da educação (ED1) – formam o núcleo de sentidos sobre a importância do acontecimento. Este enquadramento discursivo foi o mais verificado no conjunto geral das reportagens (34%), sendo o eixo do discurso que compreende a educação como área básica e fundamental no desenvolvimento de qualquer sociedade democrática. Tal enquadramento aparece, sobretudo, nos depoimentos dos manifestantes (ver figura 1). A seguir, destacamos algumas sequências discursivas exemplares deste ED.

(SD33) O país que **não investe em educação**, em ciência, em tecnologia, **não será um país do futuro**. (*Jornal da Record*, grifo nosso).

(SD55) A gente tá aqui para **garantir que educação** não é mercadoria e a gente tem **direito a lutar por isso**. (*Jornal Nacional*, grifo nosso).

(SD80) Sou professora, **luto todos os dias**, acredito no meu trabalho e acredito que **é pela educação que a gente muda as coisas**. (*Jornal Nacional*, grifo nosso).

(SD10) É uma mobilização que já tomou toda sociedade. É o povo brasileiro dizendo que quer **educação pública no nosso país de qualidade e gratuita**. (*SBT Brasil*, grifo nosso).

(SD16) Esse movimento é para **reivindicar a educação que não pode ser terceirizada**. (*Jornal da Band*, grifo nosso).

Figura 1: Cenas da reportagem do *SBT Brasil*



Fonte: extraído das reportagens televisivas.

As manifestações tiveram ampla adesão (ED2) -- consiste na reiteração de sentidos em relação à grandiosidade dos protestos. Trata-se do segundo enquadramento discursivo mais utilizado (28%). Este ED evidencia que as manifestações ocorreram tanto nas principais capitais do país quanto em cidades do interior. O enquadramento é reforçado em imagens que mostram locais repletos de manifestantes (ver figura 2). Logo abaixo, destacamos algumas sequências discursivas representativas desde enquadramento discursivo.

(SD15) No Recife **uma multidão se reuniu** em frente ao ginásio Pernambuco. **Todas as universidades federais do estado aderiram** à paralisação. (*SBT Brasil*, grifo nosso).

(SD63) A manifestação em Salvador **reuniu 50 mil pessoas** segundo os organizadores. A polícia não divulgou um balanço. A Bahia **também teve protestos** em Feira de Santana, Vitória da Conquista e Ilhéus. (*Jornal Nacional*, grifo nosso).

(SD21) Pela manhã, **milhares de manifestantes se reuniram** na região central de Belo Horizonte. A maior parte eram estudantes universitários. (*Jornal da Band*, grifo nosso).

(SD39) No Rio de Janeiro a **manifestação reuniu milhares** de pessoas no centro da cidade. No início da noite parte da Avenida Presidente Vargas **foi tomada pelos estudantes**. Além das universidades federais **várias escolas particulares aderiram** ao movimento. (*Jornal da Record*, grifo nosso).

Figura 2: Cenas da reportagem do *Jornal da Band*



Fonte: extraído das reportagens televisivas.

As manifestações geraram incômodos e conflitos (ED3) – dizem respeito ao terceiro enquadramento discursivo mais presente nas reportagens. Este ED destaca que as manifestações tiveram como resultado algum efeito inconveniente, desagradável ou ainda conflitante. Tal construção de sentidos é mobilizada especialmente quando as reportagens chamam a atenção para o bloqueio de ruas e os embates entre policiais e manifestantes. Tal ED também se efetiva em imagens como a que mostra bombeiros apagando o fogo de um ônibus incendiado (ver figura 3).

(SD57) A polícia usou **bombas de gás lacrimogêneo e de efeito moral** para dispersar os cerca de 200 alunos e professores que tinham fechado uma avenida da capital gaúcha. **Houve correria**. Ninguém ficou ferido. (*Jornal Nacional*, grifo nosso).

(SD19) Os manifestantes usaram **rojões para atacar** os policiais. A polícia respondeu com **bombas de gás lacrimogêneo**. Depois de alguns minutos de confronto os policiais recuaram.

Os manifestantes comemoraram. O **tumulto começou** depois das lideranças anunciarem o fim do protesto. (*SBT Brasil*, grifo nosso)

(SD26) Estudantes, professores e funcionários da educação **bloquearam a via nos dois sentidos**. (*Jornal da Band*, grifo nosso).

(SD47) Foi neste ponto que alguns manifestantes **entraram em confronto** com PMs e militares do exército que fazem a guarda do Palácio Duque de Caxias, sede do Comando Militar do Leste. **Bombas de efeito moral** foram lançadas e houve correria. Perto dali **um ônibus foi incendiado**. As **pistas da Avenida foram bloqueadas**. (*Jornal da Record*, grifo nosso).

Figura 3: Cenas da reportagem do *Jornal da Record*



Fonte: extraído das reportagens televisivas.

As manifestações ocorreram de forma pacífica (ED4) – por sua vez, se referem ao enquadramento discursivo menos presente no conjunto geral das reportagens. Mesmo assim, essa construção de sentidos aparece nas matérias de todos os telejornais. O ED enfatiza que os protestos aconteceram de maneira ordeira e calma. Ainda observamos esse enquadramento em trechos que destacam o ritmo das manifestações. Imagens com manifestantes em concentração e passeatas compõem este ED (ver figura 4).

(SD51) A Força Nacional ficou em frente do MEC para garantir a segurança, **mas em todo o trajeto a manifestação foi pacífica.** (*Jornal Nacional*, grifo nosso).

(SD25) Em Porto Alegre e Curitiba também houve protesto. **Nas duas cidades de forma pacífica.** (*Jornal da Band*, grifo nosso).

(SD88) Em Florianópolis a concentração começou por volta das duas da tarde. Estudantes, professores e trabalhadores das universidades **saíram em caminhada embaixo de chuva.** (*Jornal Nacional*, grifo nosso).

(SD17) Em João Pessoa na Paraíba os manifestantes **fizeram passeata pelas ruas da cidade** e tiveram um apoio das pessoas que estavam nos prédios. (*SBT Brasil*, grifo nosso).

(SD45) Na capital gaúcha as manifestações começaram de manhã **com uma caminhada em frente** a Universidade Federal do RS e do Instituto de Educação Federal. Os estudantes se concentraram aqui em frente a Universidade no fim da tarde. (*Jornal da Record*, grifo nosso).

Figura 4: Cenas da reportagem do *Jornal Nacional*



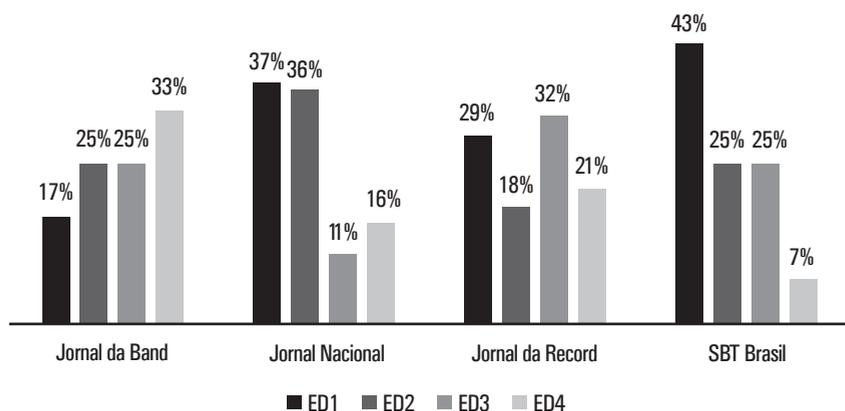
Fonte: extraído das reportagens televisivas.

É preciso ressaltar que embora nosso *corpus* de pesquisa seja constituído pelas reportagens que tratam especificamente sobre os protestos, não igno-

ramos os outros conteúdos jornalísticos da mesma edição que tangenciaram as manifestações. Além das reportagens voltadas especificamente para esse acontecimento, os telejornais ainda produziram outras matérias relacionadas, em algum nível, com a problemática dos cortes na educação. Essas demais produções dos noticiários nos auxiliam na contextualização e compreensão dos enquadramentos discursivos sobre as manifestações. Dentre os principais fatos abordados por esses outros conteúdos, destacam-se as críticas do presidente Jair Bolsonaro aos protestos e a participação do Ministro da Educação Abraham Weintraub em uma sessão da Câmara dos Deputados, na qual foi convocado para dar explicações sobre os cortes.

No gráfico abaixo destacamos os enquadramentos discursivos e suas respectivas porcentagens em *Jornal da Band*, *Jornal Nacional*, *Jornal da Record* e *SBT Brasil*. Ressaltamos que os números se referem às ocorrências verificadas “por telejornal” e não “entre os telejornais”.

Gráfico 2: Enquadramentos discursivos (resultado por reportagem)



Fonte: autores da pesquisa.

Os dados acima sintetizam a mobilização dos enquadramentos discursivos nas reportagens dos telejornais. Cada ED representa uma forma particular de apreensão jornalística das manifestações. No entanto, os enquadramentos não são totalmente excludentes, visto que o próprio interdiscurso os une e os separa nos constantes movimentos de paráfrase e polissemia. A seguir, apresentamos alguns elementos a título de considerações finais resultantes do estudo realizado.

Considerações finais

Como lembra Moraes (2018), o processo do enquadramento se materializa no discurso jornalístico, sendo um movimento decorrente de três aspectos fundamentais que agem conectados na construção de sentidos: seleção, angulação e ênfase, compreendidas como marcas enunciativas. Os enquadramentos discursivos mobilizados pelos telejornais selecionaram, angularam e enfatizaram diferentes, mas nem sempre excludentes dimensões das manifestações em defesa da educação. A construção de sentidos acerca dos protestos não é engendrada apenas pelo texto do repórter e sonoras dos entrevistados, mas também pelas imagens selecionadas para ilustrar o que é dito.

A análise dos enquadramentos discursivos revela que os sentidos mais construídos e reiterados pelos telejornais dizem respeito ao valor da educação como necessidade (ED1), bem como a grande proporção que as manifestações tiveram (ED2). Os enquadramentos discursivos restantes, que apontaram aspectos conflitantes do acontecimento (ED3) e o caráter pacífico do protesto (ED4), também foram observados em todas as reportagens. Considerando o conjunto geral das matérias, verificamos que o telejornalismo conferiu um sentido predominantemente positivo às manifestações, realçando os aspectos ligados à democracia e à coletividade. Em menor grau, o sentido negativo ainda obteve espaço na construção discursiva dos noticiários, sobretudo nas vezes em que os protestos foram tratados como eventos que geram tumulto e confusão social.

Marcados pela complexidade e atuando na produção de valores e imagens (BACCEGA, 2008), os conteúdos do telejornalismo detêm várias potencialidades no diálogo entre os campos da comunicação e da educação. Nosso gesto analítico evidenciou como o discurso intermediário do jornalismo (MARIANI, 1998) participa dos processos de construção e institucionalização dos sentidos sobre o campo educacional. Dado ao alcance que possuem no Brasil, os telejornais devem pautar sistematicamente questões relacionadas à educação, visibilizando os movimentos que lutam por um país mais justo.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. *In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador, Bahia – 1º a 5 set.* p. 1-22, 2002. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/15999749417050870364241954281402151688.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BACCEGA, Maria Aparecida. Campo Comunicação/Educação: mediador do processo de recepção. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0134-1.pdf>. Acesso em: 20 ago.2019.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação?* Campinas: Autores Associados, 2001.

BENETTI, M. O jornalismo como gênero discursivo. *Galáxia* (PUCSP), São Paulo, v. 15, p. 13-28, 2008.

BERGER, Christa. *Campos em confronto: a terra e o texto*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político*. O discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução: Vanice Sargentini. São Carlos: EdUFSCar, 250 p., 2009.

COUTINHO, Iluska. Lógicas de produção do real no telejornal: a incorporação do público como legitimador do conhecimento oferecido nos telenoticiários. In: GOMES, Itania Maria Mota (org.). *Televisão e Realidade*. Salvador: EDUFBA, 2009.

GITLIN, Todd. *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1980.

GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Nova York, Pantheon Books. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston, Northeastern University Press, 1967.

MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

MORAES, Cláudia Herte de. *Noções teóricas para pensar o enquadramento discursivo*. XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, São Paulo, nov. 2018. Disponível em: <http://sbpjour.org.br/congresso/index.php/sbpjour/sbpjour2018/paper/viewFile/1481/759>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1995.

WOLTON, Dominique. *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. São Paulo: Ática, 1996.

TEXTO V

O cerco à formação crítica dos estudantes: a exigência colonial pela neutralidade política e ideológica no contexto escolar

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

Letícia Resende Soares

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Introdução

O texto se ancora na possibilidade de reflexão e fomento ao debate sobre a formação crítica dos estudantes, como parte do desenvolvimento humano que pode ser potencializado pela ação da escola. As preocupações em torno dessa premissa se justificam pelos crescentes ataques e medidas públicas do contexto político atual que ameaçam a possibilidade de uma escola organizada por uma ideologia educacional que apresente, como base teórica e filosófica, princípios como liberdade, diversidade e emancipação humana.

Parte desse pacote de medidas coloniais conta com o projeto de lei “Programa Escola sem Partido” que compartilha ações de moção da sociedade civil e poder legislativo representados por um grupo de pais que, desde 2004, apresenta proposta ao Congresso Nacional para extinguir o movimento que chamam de doutrinação ideológica praticada por professores de instituições públicas de ensino e o apoio e defesa de agentes públicos como o procurador do Estado de São Paulo Miguel Francisco Urbano Nagib, conhecido como fundador do Movimento Escola Sem Partido em 2003 e o deputado Izalci Lucas Ferreira

(DF), responsável pela criação do Projeto de Lei 867- 2015 que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola Sem Partido. Discutiremos posteriormente no texto, parte do Projeto de Lei do deputado citado.

Assim, a caminhada histórica da educação brasileira, desde a sua origem e por meio da criação da escola, pode contribuir significativamente para a compreensão em relação às medidas políticas que tentam cercear o direito à formação crítica dos estudantes no ambiente educacional. Consideramos como ponto de partida o entendimento de que a escola, preocupada com o ser humano em processo de construção e afirmação de seus pensamentos, possui a função social de estabelecer meios que auxiliem e propiciem o desenvolvimento dos indivíduos, independentemente de suas posições sociais, culturais e econômicas.

O papel da escola na formação crítica dos estudantes

Em se tratando da escola brasileira, lentamente as classes populares foram ocupando os espaços da escola. Após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, o acesso mais democrático da população menos favorecida do Brasil começou a acontecer. Entretanto, a mesma lei autorizou a existência de instituições públicas e privadas no âmbito da educação nacional, assim, tal lei pode ser interpretada como meio de extensão da organização capitalista da sociedade à época.

A luta pelo pertencimento escolar das camadas populares aparece descrita nas leis que vieram posteriormente aos anos 60, como a LDB (Lei nº 9.394) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, o Plano Nacional de Educação (2014) e o Plano Distrital de Educação (2015), que pretendem garantir acesso e permanência dos estudantes oriundos das classes populares na escola. Os documentos oficiais citados acima como tentativa de induzir e garantir a matrícula do estudante na escola pública, não conseguiram diminuir o retrato dos altos índices de evasão escolar que permanecem acompanhando os dados escolares até os dias de hoje, resultado de uma política excludente de séculos.

Para Cury (1985), as estruturas sociais determinantes e, muitas vezes, dominantes, não se apresentam tão visíveis a ponto de serem combatidas estrategicamente por uma consciência dominada. Em relação à educação e ao desejo pelo saber, a educação crítica passa pela possibilidade de questionamento dessas estruturas e, por esta razão, só é possível concebê-la e praticá-la quando sua função política e social é assumida.

Os estudos de Marcel Mauss (1974) permitem entender um pouco mais sobre como as numerosas sociedades compreenderam a história da noção social do “eu” e sua importância na organização das civilizações. Para o autor, este conceito influenciou e foi influenciado, ao longo dos séculos, pelas religiões, política, costumes, estruturas sociais e mentalidades.

No resgate dessa história, o autor apresenta uma comunidade pertencente a uma das tribos indígenas mexicanas, os *pueblos* (séculos XIV e XV). Para ele, a forma de organização dessas tribos se assemelha ao que hoje denominamos clã. Em cada clã há uma organização social de seus membros por nome de infância, em que cada um possui uma espécie de personagem na constituição social da tribo. Suas posições são demarcadas por máscaras e danças, que representam os espíritos que se encarnam nos índios vivos e, por isso, lhes conferem títulos, nome, posição jurídica e religiosa no clã, mantendo, na existência de uns, a eternidade de outros. Nesse grupo, pode-se compreender o ‘eu’ como a representação de uma entidade antepassada e não como um processo de significação próprio.

Em relação à representação do “eu”, Valsiner (2015) afirma que a construção do *self*, como resultado de uma constituição humana, acontece por meio da troca entre a pessoa e o ambiente, numa perspectiva de representação social. Assim, o autor apresenta que a ampliação das relações humanas no sentido de desestabilizar a manutenção de um único paradigma de pensamento pode contribuir para as diversas possibilidades de existência do ser no mundo.

Diante disso, Algarte (1994) aponta que a importância da escola está justamente em proporcionar meios para a formação da consciência do “eu”, no sentido de contrapor-se ao organismo social de reprodução das práticas dominantes que mantêm a organização da sociedade capitalista em que as relações humanas incorporam uma dinâmica de possuir e dominar.

Adentrar o espaço da escola, permanecer nela, assim como utilizar as máscaras ou ter um nome, como foi no início das organizações sociais, representou um caminho árduo de lutas, revoluções e conquistas para as camadas mais desfavorecidas socialmente. Logo, o sentimento de pertencimento aos espaços sociais não seria tão simples em uma sociedade que lutou para a exclusão das singularidades humanas em sua composição. A briga pelo domínio da sociedade e, conseqüentemente, da escola, é complexa e atual. Desde a primeira escola criada no Brasil, em 1549, a oscilação entre o domínio da religião e do Estado, ora apartados, ora articulados, revezam no desejo de manipulação dos direitos e ideias que mantêm a organização da sociedade, e por isso, a da escola.

Sobre o controle imposto pela ordem social ao público que deveria frequentar a escola, Sant’Ana (2005) apresenta os pensamentos de George Mead

(1863-1931) sobre a função social desta instituição social. De acordo com a autora, a função da escola está também na contribuição para formação do *self*, instância cognitiva e social que permite movimentos de autonomia do indivíduo e a capacidade de tomada de decisões no campo pessoal e político.

Para Mead, psicólogo e pesquisador da relação escola e sociedade, a instituição educacional, para ser democrática, precisa formar sujeitos críticos e reflexivos para uma cidadania também crítica. Na psicologia social, área de atuação do autor, a construção do *self* se refere ao peso que as relações sociais imprimem na construção psíquica do ser e na influência de seus pensamentos, inteligência, criticidade, ética e valores. Sant'Ana (2005) interpreta que Mead defende que a formação do sujeito é o objeto central da existência da escola. Se a escola existe, deve existir por ele e para ele, na possibilidade de exercer a democracia por meio das interações sociais, sem prever regramentos fortes que possam antecipar as situações de significados pelos sujeitos.

Consideradas progressistas pela autora, as concepções de Mead (1863-1931) contribuem para a percepção de que a função da escola deve estar para além do objetivo de atingir resultados, na evidência de uma visão processual da formação do indivíduo, pois isso poderia facilitar a libertação dos estudantes de uma ideologia que visa limitar o indivíduo de suas construções autônomas e enfraquecer seu potencial ativo no protagonismo social.

É certo que a escola, quando decide por uma atuação democrática, pode contribuir para o desenvolvimento humano. Tal defesa foi legitimada no Brasil, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). No texto, a lei defende a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisões das instituições públicas de ensino, além de fomentar, em cada escola, a construção de um Projeto Político e Pedagógico (PPP), e dá orientação para que cada sistema de ensino construa uma lei de gestão democrática.

Como exemplo desse contexto, a Escola Candanga apresentou-se no Distrito Federal, entre os anos de 1995-1998, por iniciativa de professores e dirigentes educacionais da época, que desejavam legitimar um espaço educativo que fomentasse o desenvolvimento humano e sua emancipação.

A Escola Candanga defendia a formação da pluralidade de pensamentos e concepções pedagógicas que alimentassem o caráter ético e o compromisso social da educação. Pautada nos princípios de democracia e liberdade, apresentava sua intenção pedagógica na formação crítica dos sujeitos que adentrassem a escola pública do Distrito Federal para, com eles, construir uma consciência livre e protagonista da cidadania que deveria exercer em suas atitudes sociais (DISTRITO FEDERAL, 1995).

Em contrapartida aos ideais de democracia e liberdade, o Programa “Escola sem Partido”, como projeto de lei, se apresenta de forma colonialista, no sentido de impor, por meio de força de legislação, a autoridade e o controle sobre um território educacional ocupado por ideias políticas e pedagógicas de fomento ao saber e ao desenvolvimento, por meio da ação consciente e crítica dos sujeitos que pertencem a ele.

O Projeto de Lei “Escola sem Partido” e a construção do *self*: as relações de disputa entre a coerção e a autonomia

No Brasil, depois de quase 400 anos da inauguração da primeira escola elitista em Salvador (1549), as camadas populares começaram a ter acesso à escola no início do século XX. O ensino, ainda fortemente estabelecido e enquadrado pelos ideais da Igreja e do Estado, tirava dos estudantes a possibilidade de protagonismo ou formação de identidades. Os movimentos estudantis só começam a se destacar no cenário nacional no ano de 1964, na luta contra a ditadura militar, por meio da União Nacional do Estudantes (UNE), que marcou território novamente em 1992, na decisão pelo *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor, em 2013, pela reivindicação do passe livre e, em 2016, na ocupação das escolas contra a reforma proposta de privatização do Ensino Médio e do Projeto de Lei “Escola sem Partido” (nº 867/2015). Em 2019, o movimento estudantil retorna às ruas em oposição aos possíveis cortes e contingenciamento dos recursos destinados às universidades públicas e também à Educação Básica.

A dominação da escola pelo Estado teve seu início no Brasil nas organizações escolares jesuítas, em que o conhecimento era ofertado aos filhos dos colonos, com fortes princípios religiosos. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil (1779), a escola é dominada pelos interesses de desenvolvimento econômico. Não há, nesse contexto histórico, abertura da escola para as camadas mais desfavorecidas da sociedade. Somente em meados do século XX, por meio de legislações, interesses e força operária, é que a escola começa a se tornar acessível a toda população.

Ainda, diante de toda essa trajetória das classes populares em busca do pertencimento inicialmente à sociedade e, conseqüentemente, à escola, há, na atualidade do governo brasileiro, sinais de utilização da escola para o enquadramento de questões ideológicas e religiosas, que tentam silenciar as inúmeras vozes que ressoam dos indivíduos. Mesmo diante da tentativa governamental, o espaço da escola pública está devidamente ocupado por quem a fez existir.

Ainda assim, as manifestações dos estudantes em nível nacional e estadual e a construção e mobilização dos grêmios estudantis ainda não garantem a certeza da manutenção da escola como instituição social que deve existir em defesa do espaço público de convivência democrática e qualidade educacional.

Diante da ação de protagonismo dos estudantes, por meio da organização de grêmios, o Projeto de Lei “Escola sem Partido” (BRASIL, 2015), apresenta, em seu artigo 8º, a vedação dos direitos de organização dos grêmios estudantis com interesses político-partidários. Tal artigo apresenta, fortemente, ideologia de dominação do estudante, por meio da manutenção do senso comum em detrimento da consciência crítica, ou de um cerceamento ao livre pensamento e à manifestação de opiniões.

Freire (1987) anuncia, por meio da educação como prática de liberdade, considerações a respeito da relação escola e sociedade. Para ele, por mais que sozinha a escola não tivesse forças de movimentar uma revolução para a transformação social, suas práticas deveriam se preocupar com o desenvolvimento de todos os excluídos dos processos educativos e com o rompimento de organizações interessadas na manutenção da ordem vigente da sociedade, a fim de caminhar no sentido de alcançar os interesses das classes menos favorecidas e possivelmente dominadas.

Seguindo a lógica de pensamento de Freire (1987), Algarte (1994) enfatiza a problemática da escola quando se organiza na intenção de servir aos interesses do Estado e se fixar apenas na preparação de recursos humanos que sirvam e supram o mercado de trabalho, sem se preocupar com os seres humanos, com o desenvolvimento de suas potencialidades e forças, também no ambiente educativo.

O autor reforça que a escola, em seu sentido filosófico, é o caminho que se abre a todas as pessoas igualmente, para que cada uma delas desenvolva em plenitude suas características humanas, inteligentes e criativas. Assim, se apartados ou alienados dos sentidos e significações que o ambiente educacional pode proporcionar aos estudantes, o retorno será o da escola como aparelho do Estado, em que as padronizações e o embrutecimento das relações e vivências serão reais.

A importância do ambiente escolar para a formação dos sujeitos encontra-se evidenciado em Bruner (2001), que discorre sobre o papel da escola como facilitadora e transmissora dos preceitos culturais e sociais vigentes em um tempo histórico determinado, corroborando a ideia de que este espaço desempenha função integradora nas trocas e incorporações dos diferentes padrões culturais que ocorrem entre sujeito e sociedade.

Nesse sentido, o projeto de lei federal nº 867/2015, de iniciativa do deputado Izalci Lucas, do PSDB-DF (BRASIL, 2015), propõe ser adicionada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.396/96) uma série de regramentos e alterações para a composição do trabalho docente nas escolas públicas. É importante ressaltar que os parágrafos finais da lei buscam enfatizar o caráter do projeto com alcance apenas para as escolas públicas, ficando resguardados os direitos e a liberdade de trabalho às instituições privadas.

Diante das alterações propostas pelo projeto de lei que enfatiza a criminalização das possíveis atitudes doutrinárias que acontecem nas escolas públicas, consideramos o documento como um todo articulado de ameaça aos direitos de uma educação emancipadora. Entende-se que, para o Programa “Escola sem Partido”, a ideia de doutrinação exercida pelos docentes nas escolas está relacionada à autoridade exercida pelo professor e sua possível característica de manipulação dos estudantes, por meio de suas concepções políticas e ideológicas.

O artigo 2º do projeto proposto para a educação nacional traz sete princípios educacionais que devem ser incorporados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), entre eles: o de neutralidade política, ideológica e religiosa e o princípio de reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte fraca na relação ensino e aprendizagem.

A característica de passividade do estudante, abordada no projeto de lei em questão, foi criticada desde o ano de 1930 pela proposta da Escola Nova, que entendia a relação entre os sujeitos na escola como horizontais e não mais hierarquizadas. Nota-se que, para os defensores do “Escola sem Partido”, não há no estudante funções ativas e protagonistas em suas objetivações. Assim, o princípio proposto tenta negar a autenticidade, a autonomia, a individualidade e o protagonismo dos estudantes, tratando-os como receptores e não partícipes dos processos que envolvem ensino e aprendizagem.

Tanto o primeiro princípio abordado quanto o segundo são propostas claras de negação da individualidade e do poder de crítica dos indivíduos que constituem o ambiente escolar. Sabendo que a escola pública nasce da luta para o acesso à educação das classes dominadas na organização da sociedade capitalista, é impossível negar sua natureza de resistência e de função social emancipadora aos estudantes provenientes das classes mais prejudicadas na sociedade.

Assim, neutralizar a ação política e ideológica da escola pública é uma contradição pedagógica que prejudicaria, de forma intensa/decisiva, as ações educativas de fomento ao senso crítico e à emancipação social. O compromisso

político e pedagógico da educação por meio da escola está incontestavelmente associado à sua essência de ofertar acesso e permanência aos estudantes marginalizados durante séculos na organização da sociedade, além de suscitar formação para a cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

Mead (1934-1967) considera o papel do contexto escolar para a construção de si e a percepção do outro, assim, não é possível conceber o *self* como inato distante das experiências sociais. É através das interações que são construídas as referências-base do sujeito, e são essas competências e repertórios adquiridos que o orientarão em suas ações e serão comumente partilhados com o meio. A fim de explorar melhor o conceito sobre a construção do *self* no desenvolvimento da pessoa e seu contexto, o autor reitera que seu desdobramento e repertório estão em constante mudança, em consonância com as ações e vivências do âmbito social. Sendo que o processo de assimilação, elaboração de significados/sentidos se dá de forma ativa, segundo o autor, este processo é experienciado no âmbito interno do sujeito, mas interdependente do ambiente externo, de forma contínua.

A busca pela construção do *self* se relaciona com as mediações culturais e históricas que envolvem o contexto em que o sujeito está inserido. Entender o processo de formação da identidade de cada um perpassa pela compreensão de como os indivíduos elaboram suas narrativas a partir das experiências internas e também externas, em um movimento dialógico que envolve o conhecimento de si, do outro e do mundo.

Nesse caminhar para garantir espaços na construção de um pensamento livre e crítico pelos estudantes, Freire e Branco (2016) apresentam a concepção em relação à construção do *self* dialógico, em que os seus aspectos relacionais e plurais se intensificam nas diversas e possíveis vozes que se caracterizam como dinâmicas, podendo alterar posições no percurso de materialidade das experiências.

É nesse sentido que o Projeto de Lei “Escola sem Partido” atua na inviabilidade do desenvolvimento do sujeito em seus papéis sociais, pois refere-se à impossibilidade identitária entre estudante e professor, alienando-os na própria atividade educativa que não pode negar sua manifestação docente e discente integralmente relacional.

Para Algarte (1994), a escola com fins de justiça social é aquela que fundamenta sua ideologia e gestão a partir das condições históricas de vida comunitária, não podendo negar-se a si mesma no que se refere à formação humana para o exercício da cidadania crítica e emancipatória.

Em relação à neutralidade religiosa, a LDB nº 9.394/96 já legislou sobre

isso, inserindo, em seus princípios a valorização e o respeito à pluralidade religiosa, não havendo possibilidade de neutralidade quando se estabelece relação humana. Por mais que a escola seja a representação do Estado laico, há nela pessoas que se relacionam, quebrando neutralidades e evidenciando identidades.

O outro princípio apresentado pelo deputado Izalci Lucas para compor o Projeto de “Escola sem Partido” e que chama a atenção é o de apresentar o estudante como vulnerável e parte mais fraca no processo de aprendizado. Fica evidente, neste princípio, a ideologia da proposta que parte da premissa de que o estudante é passivo nas relações humanas na escola.

Em contrapartida, Vygotsky (2008), em sua teoria interacionista e sócio-histórica, reconhece e enfatiza a apropriação da cultura no desenvolvimento que se estabelece por meio da atividade social, nas interações e criações de vínculos nos quais o sujeito se coloca em posicionamento muito mais crítico, devido ao refinamento intelectual. Em se tratando da cultura escolar, pode-se inferir que as relações construídas na escola contribuem para a ampliação do repertório cultural, que se manifesta na diversidade e na garantia da liberdade de expressão dos pensamentos.

Se o Projeto de Lei “Escola sem Partido” justifica suas intenções em prol de resguardar os estudantes de uma possível doutrinação ideológica e partidária por parte das ações escolares e dos docentes, a proposta de uma escola que não confunde autonomia com coerção e diálogo com imposição de opiniões deve pautar-se pelo direito de não reprimir os sujeitos que a ela pertencem, garantindo, assim, um ambiente democrático e de desenvolvimento plural para a possibilidade de transformação social.

Considerações finais

Tendo-se em conta as proposições expostas, a saber: a importância do papel da escola para a formação crítica dos estudantes e a ação do Estado no sentido de utilizar da força de lei para impedir a existência de uma escola com princípios democráticos e de resgate da autonomia dos indivíduos, o mencionado Projeto de Lei nº 867/2015 deve ser problematizado, pois, caso aprovado, sua implementação implicará em restrições à vocação democrática, pública e coletiva das escolas brasileiras.

Impedir que as escolas promovam a reflexão crítica sobre diferentes dimensões da vida social e política, o que requer o referido projeto, certamente promoverá um menor pluralismo de ideias no ambiente educacional, contra-

riando, assim, o que se espera da educação. Segundo Mead (1934-1967), compete à escola criar um ambiente que estimule e propicie ao sujeito as construções que levem a um repertório de experiências e conhecimentos de ordem singular e coletiva.

Nas idas e vindas dos movimentos de dominação do Estado em relação ao desenvolvimento das singularidades da escola brasileira, o projeto em questão demonstra enorme retrocesso ao que as legislações educacionais vigentes apresentam como possibilidades de desenvolvimento social e emancipação humana. Além disso, demonstra desrespeito aos profissionais de educação que, durante suas trajetórias de formação para atuação docente, necessitam significar suas práticas, ressignificando as relações humanas.

Nesse sentido, a educação escolar deve possibilitar a participação e a atuação dos sujeitos pertencentes a ela nos processos de desenvolvimento dos seus grupos. Esta ação transformadora da realidade é possível apenas quando o contato com a diversidade das vivências e a pluralidade de conteúdos compõem no cotidiano das salas de aula e espaços de formação cuja organização de educação seja pautada na autonomia e pensamento crítico, para além de fato da reprodução de conceitos, manutenção da ordem de dominação e cerceamento de direitos.

Referências

ALGARTE, A. Roberto. *Escola e desenvolvimento humano: da cooptação política à consciência crítica*. Brasília: Ed. Livre, 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRUNNER, J. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1985.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Candanga: uma lição de cidadania**, 1995.

DISTRITO FEDERAL. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei n. 867/2015, pelo Deputado Izalci (PSDB-DF), que: "Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>> . Acesso em 01 de Out de 2019.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Ferraz Sandra; BRANCO, Uchoa Angela. A teoria do self dialógico em perspectiva. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 32, p. 25-36, 2016.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Ed. EPU, 1974.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press. 1934-1967. Disponível em: <http://spartan.ac.brocku.ca/Iward>. Acesso em: 10 maio 2019.
- SANT'ANA, R, B. Psicologia social na escola: as contribuições de G. H. Mead. *Psicologia & Sociedade*. São João Del Rei: MG, v. 17, p. 17-28, 2005.
- VALSINER, Jean. Hierarquia de signos - representações sociais no seu contexto dinâmico. In: JESUÍNO, J. C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M. J. (eds.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

TEXTO VI

Propostas para políticas públicas de formação de educadores ambientais: mídias sociais e TDICs

Valdir Lamim-Guedes

Pedro Roberto Jacobi

Introdução

Neste artigo apresentamos aspectos do planejamento, desenvolvimento e implementação de alguns cursos oferecidos na modalidade de educação a distância (EaD) voltados para a formação de educadores ambientais. Apesar do recorte temático, pois os dados apresentados são decorrentes de uma tese de doutorado da área de educação ambiental (EA), os aspectos tratados são pertinentes para a formação de professores de forma geral. Com a diversidade de situação formativas, pretende-se demonstrar diferentes formas de formação continuada de educadores, ou melhor, conforme a nomenclatura adotada pela Unesco, aprendizagem ao longo da vida, o que reforça a necessidade permanente de ampliar o conhecimento e competências.

Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, etnia e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aquelas em situações vulneráveis, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que as ajudem a adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para aproveitar oportunidades e participar plenamente na sociedade. (UNITED NATIONS, 2015, p. 25 apud UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2016, p. 17).

A abordagem deste capítulo está dividida em duas áreas, a educação ambiental (EA) e a EaD. A EA é constituída a partir de ações pedagógicas alinhadas com o conhecimento sobre o meio ambiente, com destaque para a atuação coletiva conforme uma abordagem sociocultural, crítica e emancipatória da educação. Enquanto a EaD tem sido adotada de forma crescente para oferecer cursos formais ou ações não formais de formação continuada de educadores de diversas áreas, entre elas de EA.

Em termos de políticas públicas de educação, a EA e a EaD têm sido, timidamente, alvo destas – quando não, negligenciadas –, sobretudo em relação à formação continuada de educadores. A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999) afirma que:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Desta forma, a EA deve integrar as políticas públicas de formação de professores. De forma semelhante, outras políticas também indicam ações de formação de professores, como é o caso da Política Nacional de Resíduos Sólidos, que ao tratar dos planos municipais de gestão integrada dos resíduos sólidos, traz em seu item X que os “programas e ações de educação ambiental promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos” (BRASIL, 2010), ou a instituição do Programa de Educomunicação Socioambiental, assumido como política pública alinhada com a PNEA, Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005a).

Em relação à EaD, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), é uma das principais políticas voltadas à formação de professores:

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na ofer-

ta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. (BRASIL, 2018).

Algumas políticas públicas que buscaram envolver a EA, EaD e a formação de professores foram o oferecimento de cursos de EA através da UAB e o oferecimento de cursos EaD de curta duração pelo Ministério do Meio Ambiente.

Este artigo apresenta alguns dos resultados da Tese intitulada “Comunidades virtuais na formação continuada de educadores ambientais” (LAMIM-GUEDES, 2019). Concentraremos nossa atenção em dois objetivos principais: 1) apresentar experiências formais e não formais em formação continuada em EA via EaD como protótipos de políticas públicas educacionais, com destaque para as mídias sociais (*Facebook*) e cursos massivos (cursos livres e *Massive open on-line courses* – MOOCs); e 2) Análise de ferramentas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) usadas nos cursos estudados que favoreçam o diálogo entre os participantes, sendo este um aspecto essencial na EA.

O uso da web 2.0 para a formação continuada de professores

Uma das justificativas para a existência de cursos de formação continuada de educadores de forma geral é a de minimizar problemas da formação inicial e acompanhar mudanças em relação ao que e como ensinar, ainda mais em um contexto de crise ambiental/civilizatória.

A formação continuada no Brasil já teve vários modelos, como cursos realizados em fins de semana e, nos últimos anos, um grande crescimento da oferta de cursos EaD. Atividades de formação continuada de educadores (professores do ensino formal ou não) que buscam no trabalho coletivo a troca de experi-

ências e seus saberes envolvidos permitem uma visão mais complexa da realidade. Neste sentido, tanto ações presenciais quanto as descritas por Cachapuz *et al.* (2011), como ações *on-line*, como as relacionadas ao curso Processo formativo “Escolas Sustentáveis e Com-Vida, oferecido por iniciativa do MEC e de universidades federais” (SOUZA; SATO; PALMA, 2011; LAMIM-GUEDES, 2015), têm obtido resultados positivos, demonstrando a relevância de tais iniciativas. Desta forma, muitos programas de formação inicial e continuada buscam favorecer a troca de vivências entre os participantes, de forma que os docentes possam replicar tais ações com adaptações para a realidade de cada um.

No caso da EaD, apesar deste cenário, com a ampliação das possibilidades de realizar formações continuadas, alguns impedimentos persistem, como a falta de tempo para se dedicar a um curso EaD convencional e dificuldades em relação à informática (MATTAR, 2013). Além disto, não podemos deixar de citar a precarização do trabalho docente que ocorre em várias instituições, por exemplo, com o arrocho salarial e aumento do número de alunos atendidos sem uma contrapartida em remuneração ou tempo de dedicação.

No Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005b), artigo 1º, a EaD é definida como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Mattar (2011, p. 3) propõe uma definição que engloba elementos de várias definições: “A EaD é uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”. E continua afirmando:

Ao contrário da separação espacial, que normalmente marca a EaD, a separação temporal tem sido cada vez menos essencial para defini-la, já que as novas tecnologias possibilitam realizar valiosas atividades síncronas, em que alunos e professores podem interagir no mesmo momento, como em *chats*, ferramentas de voz como Skype e MSN, vídeo e webconferências, e mundos virtuais como o *Second Life* entre outros. (MATTAR, 2011, p. 3).

No entanto, a distância física entre o aluno e a instituição também é um limitador para que muitas pessoas deixem de realizar cursos de graduação ou pós-graduação, sobretudo quando estas dominam pouco das TDICs. A questão

do preço também é importante, já que quando se trata de cursos pagos, as mensalidades podem ser menores na EaD que no ensino presencial. Apesar de as matrículas em cursos oferecidos a distância terem crescido vertiginosamente no país, sua percepção geral ainda é de que estes cursos são ruins, com um forte aspecto de preconceito, sendo que, muitas vezes, estas críticas são proferidas por pessoas que desconhecem totalmente a EaD (CAMARGO; LAMIM-GUEDES, 2015).

O grande crescimento da EaD deve-se, essencialmente, à revolução causada pelo desenvolvimento das TDICs, que trouxeram uma grande facilidade de comunicação e acesso à informação. Neste sentido, as formações continuadas de educadores com o uso da internet visam informar os participantes e favorecer o compartilhamento de reflexões e práticas, assim como superar falhas na formação inicial. Com as possibilidades criadas pela web 2.0, a ampliação do acesso e uso aos computadores e internet e o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem fizeram com que a educação a distância passasse a ser muito mais comum em nosso país.

Levy (1999) apresenta três princípios que orientaram o crescimento inicial do ciberespaço: interconexão, inteligência coletiva e comunidade virtual. Estes princípios são possíveis de serem observados, no entanto, depende do aluno ter facilidade de acesso à internet e o intenso uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que em conjunto favorecem a interconexão. Neste mesmo sentido, a inteligência coletiva e a constituição de uma comunidade virtual são essenciais, sobretudo quando temos um conjunto de questões de interesse comum como a melhoria da educação.

As construções coletivas dentro da sociedade em rede – pensando no conceito de Manuel Castells (1999) – são essenciais para a compreensão das causas e consequências do contexto sociocultural dos alunos e como estímulo à participação e mobilização, incluindo a virtual. A intensa presença de redes sociais, reforçando as potencialidades da web 2.0, permite a construção de comunidades virtuais, ou seja, de redes virtuais de comunicação interativa, organizadas devido a interesses compartilhados (MUSSOI; FLORES; BEHAR, 2007).

Para Pierre Lévy (2002 *apud* COSTA, 2005), a participação em comunidades virtuais é um estímulo à formação de inteligências coletivas, às quais os indivíduos podem recorrer para trocar informações e conhecimentos. Lévy considera que a inteligência coletiva é “uma rede de pessoas interessadas pelos mesmos temas é não só mais eficiente do que qualquer mecanismo de busca [...], mas, sobretudo, do que a intermediação cultural tradicional, que sempre filtra demais, sem conhecer no detalhe as situações e necessidades de cada um”

(2002 *apud* COSTA, 2005, p. 246). Fundamentalmente, ele percebe o papel das comunidades como o de filtros inteligentes que nos ajudam a lidar com o excesso de informação, mas igualmente como um mecanismo que nos abre às visões alternativas de uma cultura (COSTA, 2005).

É importante destacar a relevância do *design* instrucional⁹ como sendo uma ação sistemática e educacional que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais e artefatos educacionais em situações didáticas, a fim de motivar e envolver o aluno, potencializando a sua construção de conhecimento (SILVA *et al.*, 2014, p. 63). Ou seja, é “importante considerar todas as variáveis necessárias à formação do aluno, a fim de adaptar o sistema de aprendizagem aos estudantes, e não o contrário” (MURANI, 1997 *apud* SILVA *et al.*, 2014, p. 63).

A discussão sobre o *design* instrucional de um curso que pretende ser sociocultural envolve a formação de comunidades aprendentes, que “são unidades de vida e de destino, onde aprendemos e ensinamos ao conviver com o mundo ao longo de nossa história, com sensações, significados e sociabilidades, num processo interior e pessoal” (BRANDÃO, 2005 *apud* (LUCA; BRIANEZI; SORRENTINO, 2010, p, 14). Para o autor, todas as pessoas que estão na comunidade aprendente são fontes originais do saber, e tão ricos como o conhecimento científico são os conhecimentos populares, que nos dão o suporte para o processo de compreensão da complexidade socioambiental (LUCA; BRIANEZI; SORRENTINO, 2010). Tais comunidades aprendentes são espaços de inteligência coletiva. Assim, ao ter cursos de formação continuada de professores, o *design* instrucional de um curso, seja este presencial, semipresencial ou a distância, deve criar espaços/momentos para a interação de forma a ter construções de conhecimento coletivas.

Conforme Mattar (2013, p. 21), teorias de aprendizagem tradicionais (como o behaviorismo-cognitivismo e o socioconstrutivismo) e contemporâneas (como o conectivismo) “podem ser combinadas tanto para a compreensão mais adequada do fenômeno da aprendizagem pervasiva e em rede, quanto para orientar o design de cursos online”. Neste sentido, deve existir um trabalho articulado para criar e implementar cursos EaD que favoreçam a aprendizagem:

9 *Design* instrucional é definido por Filatro (2008, p. 3) “como a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos o *design* instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para este problema”.

Hoje se dispõe de tecnologias digitais que precisam ser trabalhadas em equipe, de forma que, no processo de planejamento, as ideias dos conteudistas e demais atores envolvidos neste processo de ensinar e aprender sejam agrupadas e propostas, de forma a se obter a solução educacional pretendida durante a execução do curso. (SILVA *et al.*, 2014, p. 63).

Pesce (2009, p. 135), ao comentar sobre o *modus operandi* da EaD, critica a formação focada no tempo para realização das atividades, sem levar em consideração a história dos educadores e com o estudo focado em *scripts* alheios. Este formato faz com que os cursos não favoreçam momentos de crítica, auto-crítica e reflexão, imperando a seriação e a imitação. Aliado a isto, e trazendo para a nossa discussão, estes *scripts* alheios dificultam a contextualização das informações, aspecto chave nas ações de EA. Porém, é possível inserir no *design* instrucional dos cursos ferramentas e estratégias didáticas que permitem a interação entre os alunos e a constituição de uma rede de interações (que chamamos acima de comunidades aprendentes), que favorece o debate amplo, aberto e crítico.

Contexto dos cursos

Foram analisadas cinco ações formais e não formais de formação continuada de educadores ambientais *on-line*, sendo três cursos livres, um grupo de estudos em uma rede social (*Facebook*) e um curso de pós-graduação *lato sensu*. Estes cursos foram criados buscando atender a interesses distintos: os cursos mais curtos são voltados para estudos introdutórios sobre EA, o grupo no *Facebook* envolveu o debate entre pessoas com alguma experiência na temática e que pretendiam se manter atualizadas, enquanto a especialização era voltada para um estudo de longa duração e aprofundamento teórico-prático em EA. As características gerais de cada ação formativa estão disponíveis na tabela 1.

A tendência pedagógica adotada nestes cursos foi a socioconstrutivista (exceto o MOOC, que é de natureza conectivista), com aspectos da teoria de aprendizagem social, baseada no estímulo ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento. Uma contribuição importante da abordagem socioconstrutivista está em que ela favorece um ensino mais contextualizado e significativo em contraposição à abordagem tradicional (MATTAR, 2013). A perspectiva da Aprendizagem Social também contribui para uma visão educativa que traga mudanças socioambientais (JACOBI, 2012). Assim, ao favorecer o debate, in-

teração, atividades colaborativas, experimentação e a resolução de problemas nas ações educativas, com o professor assumindo um papel de mediador, temos a possibilidade de maior participação dos alunos e a compreensão de que o conhecimento é dinâmico, não um produto final e inacessível aos educandos. Contudo, os educadores precisam de apoio para ter conhecimento destas metodologias, assim como espaços para interlocução para repensar sua atuação, sendo que nem sempre a sala de professores é um espaço favorável ao debate e mudanças na escola. Desta forma, o uso da EaD permite que professores de várias áreas, não apenas educadores ambientais, tenham acesso a novos conhecimentos a partir dos materiais didáticos, como através da interação com os outros integrantes da iniciativa educativa.

Uma das iniciativas desenvolvidas foi um MOOC, isto é, um *Massive Open On-line Courses*, em português, um curso massivo, *on-line* e aberto. Os MOOCs são caracterizados por um grande número de participantes (centenas a milhares), com temática e material didático básico e grande destaque para a interação e a construção coletiva do conhecimento. No conectivismo, como a informação é hoje abundante e de fácil acesso, e boa parte do processamento mental e a resolução de problemas pode ser descarregada em máquinas, a aprendizagem não é mais concebida como memorização ou mesmo compreensão de tudo, mas sim como construção e manutenção de conexões em rede para que o aprendiz seja capaz de encontrar e aplicar conhecimento quando e onde for necessário (MATTAR, 2013). De ponto de vista do planejamento e execução, o desafio é assegurar o engajamento dos participantes para que isto gere vivências que permitam a aprendizagem.

O curso de pós-graduação era dividido em 12 disciplinas, sendo três referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estas disciplinas tinham materiais didáticos próprios compostos por textos e vídeos. A proposta era de fornecer aspectos teórico-práticos relacionados à EA e que permitissem a inserção profissional dos egressos. Destacamos que o TCC era um momento de intensa relação entre os aspectos tratados ao longo do curso e a redação de um projeto de intervenção ambiental. A inserção do primeiro autor nesta iniciativa é da atuação como docente, em contraste às outras ações, na quais este fez o planejamento, desenvolvimento do material didático e mediação.

Tabela 1: características gerais das cinco ações educativas de formação continuada analisadas

Curso	Instituição	Tipo	Carga horária	Oferecimento	Investimento	Público	Certificado	Mediação	TCC	Interesse do público-alvo
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Instituição privada	Formal	360h	2014-2018	Aprox. R\$ 5.600,00	500 pessoas (8 turmas)	Sim	Sim	Sim	Conhecimento, currículo e profissionalização
	Unesp	Não formal	120h	2013-2014	R\$ 150,00	100 (3 turmas)	Sim	Sim	Não	Conhecimento e currículo
Cursos livres	<i>Google Classroom</i>	Não formal	30h	2018	Acesso gratuito e certificado e pago (R\$20,00)	100 (3 turmas)	Sim	Sim	Não	Conhecimento e currículo
	PoCA/UFSCar	Não formal (MOOC)	10h	2019 - atual	Gratuito	2600	Sim	Não*	Não	Conhecimento e currículo
Grupo em rede social	<i>Facebook</i>	Não formal	Variável	2015 - atual	Gratuito	50	Não	Sim	Não	Conhecimento

Tabela 2: Ferramentas adotadas para estimular a interação e colaboração nas ações educativas de formação continuada analisadas

	Ferramenta utilizada	Situações de aplicação	Contribuição para a dinâmica do curso
Debates	Fóruns (cursos EaD) e espaço para discussão do grupo (<i>Facebook</i>)	Todos os cursos	Compartilhamento de opiniões e materiais, como textos e vídeos, pertinentes à discussão proposta.
(Auto)biografias	Envio de arquivo através do AIV; <i>Google Docs</i> e espaço para discussão do grupo (<i>Facebook</i>)	Pós-graduação e grupo no <i>Facebook</i>	Processo de reflexão, autocohecimento como educador ambiental e percepção sobre o perfil dos outros integrantes da comunidade virtual.
Redação colaborativa	<i>Wiki</i>	Pós-graduação e cursos livres	Trabalho colaborativo para produção de um produto comum que foram publicados na forma de capítulos e artigos.

Fonte: elaboração dos autores.

Os cursos livres tiveram em comum o mesmo material didático usado em sua totalidade ou partes deste, dependendo da ação desenvolvida. Os cursos oferecidos através da Unesp (através do CECEMCA – Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental da UNESP, campus de Rio Claro) e do *Google Classroom* (instituição responsável era a Editora Na Raiz) tinham um material textual com cerca de 100 páginas e materiais complementares (vídeos, sites e outros textos). Estes dois cursos tiveram um pequeno grupo de alunos (até 35 pessoas), com mediação e início sincrônico, isto é, todos começaram o curso na mesma data. Por outro lado, o curso oferecido pelo Portal de Cursos Abertos (PoCA) da UFSCar, tem o formato de MOOC, isto é, tem a possibilidade de receber um grande número de alunos, permitindo o acesso a um material didático e a espaços para interação. Do material dos dois outros cursos livres, foi usado um terço para este curso, além disto, foram gravados dois vídeos no modelo de aulas narradas (*slides* e narração). O acesso dos alunos ao curso é livre, sendo exigido apenas um cadastro no PoCA, sendo um importante aspecto para democratização do acesso à informação; por outro lado, a ausência de mediação (o curso é, portanto, quase autoinstrucional) e a entrada assíncrona, dificultam a interação entre os participantes.

Consideramos o público-alvo como ponto de partida para o planejamento de qualquer iniciativa educacional. A partir da determinação deste pode-se considerar se uma dada ação *on-line* é adequada ou não. Isto é, os possíveis participantes de dada iniciativa têm acesso a equipamentos eletroeletrônicos e internet? Se sim, uma ação *on-line* é possível. O interesse dos participantes é outro fator que determina fortemente o projeto de um curso. Nos três estudos de caso adotados na tese, temos uma forte distinção entre o interesse dos alunos. No caso da especialização, o interesse é uma formação de longa duração e que, geralmente, favorece uma atuação profissional na área socioambiental; por outro lado, as ações não formais (cursos livres e grupo no *Facebook*) possibilitam a atualização de informações sobre questões socioambientais ou um contato introdutório com esta temática. A certificação está atrelada aos interesses do público-alvo, se este funciona como condicionante para inserção no mercado, como é o caso da especialização, ou uma alteração de salário (como ocorre com o funcionalismo público, em que acontecem mudanças na remuneração conforme os cursos que o funcionário realiza). O extremo oposto é o grupo no *Facebook*, que é voltado para um debate livre e menos atrelado a algum objetivo acadêmico e/ou profissional imediato.

A profundidade da abordagem, se é introdutória ou não, também decorre dos objetivos do público-alvo, sendo que o não atendimento às expectativas dos

alunos pode gerar descontentamento e evasão. Isto aconteceu no MOOC oferecido pelo PoCA/UFSCar, pois se trata de uma abordagem bastante introdutória, o que foi alvo de críticas, como discutimos no capítulo cinco. A própria adoção de TDICs em determinado curso também depende do público-alvo, por exemplo, se este já está alfabetizado digitalmente. Em cursos mais longos, é possível ter um planejamento para ampliar as habilidades de informática.

Promoção da interação em situações *on-line*

A metodologia de ensino dos cursos envolveu: adoção de diferentes Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para constituição das comunidades virtuais de aprendizagem; ações para promover a interação via debates (via fórum e postagens no grupo do *Facebook*), webconferências e redação de (auto) biografias; adoção de materiais didáticos em formatos variados (texto, imagens e vídeo); e a proposição de atividades reflexivas [(auto)biografias, por exemplo] e/ou práticas (como a realização de oficinas educativas pelos alunos).

Sobre a análise de ferramentas que contribuíram para a interação nos cursos estudados de forma a permitir a construção coletiva de conhecimento e aprendizagem social, destacamos os fóruns, tradicionalmente usados em cursos EaD via web 2.0, webconferências, *wikis*, enquanto outras ações, como a organização de glossário, também dependeram destas três ferramentas. No caso das ações não formais, estas ferramentas foram adaptadas para a “discussão” dos grupos do *Facebook* e o uso do *Google Docs* para permitir a escrita colaborativa. Importante destacar que, dado o uso de várias ferramentas, tivemos práticas colaborativas de escrita via internet (PINHEIRO, 2018), que consideramos como uma demonstração de um planejamento didático que inter-relaciona várias atividades e ferramentas para gerar um produto coletivo (usamos *produto* em sentido amplo, pois, não necessariamente, é um texto). De forma geral, demonstramos um uso diversificado destas ferramentas que contribuiu para a interação e reflexão, aspectos essenciais à aprendizagem social.

Uma forma de atividade de práticas colaborativas de escrita via internet foi desenvolvida durante o curso livre oferecido junto à Unesp, em que os participantes foram convidados a colaborar com um capítulo “inacabado”, isto é, uma versão propositalmente curta que poderia ser ampliada pelos integrantes daquela comunidade digital. A proposta era, mais do que ter um capítulo coletivo como produto final, fazer com que os participantes percebessem que as informações tratadas no material do curso não eram estanques e estavam

sujeitas à reformulação. O processo colaborativo começou com a disponibilização de uma versão preliminar do texto através do *Google Docs*. Os participantes do curso foram convidados a alterar o texto e, depois do processo de edição, o texto integrou o livro sobre este curso (LAMIM-GUEDES, 2018).

O livro “Educação Ambiental na Educação Básica: Entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental” resultou de um processo colaborativo que envolveu alunos das pós-graduação *lato sensu*, sobretudo dentro das ações desenvolvidas na disciplina Educação Ambiental no Ensino Formal. Ele representou uma convergência de várias ações distintas: interação nos fóruns, realização de webconferências, redação de textos individuais e coletivos (a partir das produções textuais individuais), leitura cruzada (revisão por pares não anônima) realizadas com duas turmas e que mobilizaram os alunos, seja para participar dos debates, assim como para compor um livro (LAMIM-GUEDES; MONTEIRO, 2019). Nestes dois casos, são práticas colaborativas de escrita (PINHEIRO, 2018) porque o texto foi precedido de uma série de ações interativas, assim como individuais (estudo dos materiais disponibilizados), de forma que não se resumem à redação conjunta em si.

Considerações finais

Com estes cursos, buscamos o desenvolvimento de processos educativos mais contextualizados, interativos e que possibilitam a reflexão por parte dos participantes, sobretudo dos professores, aspectos essenciais na formação de educadores de forma geral, assim como especificamente de educadores ambientais. Aliado a isto, podemos considerar estas ações como protótipos para políticas públicas de formação de educadores, sobretudo na perspectiva da formação continuada de educadores mediada por TDICs.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 85-91.

BRASIL. *Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999* - Política Nacional de Educação Ambiental. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. (2005a) ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente /Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental.

BRASIL.. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005* - Regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010* - Política Nacional de Resíduos Sólidos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265>. Acesso em: 23 out. 2016.

CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMARGO, Pedro Luiz Teixeira de; LAMIM-GUEDES, Valdir. Educação a Distância no Brasil: comentários e desafios pedagógicos no ensino superior. *Texto Livre*, v. 8, p. 25-38, 2015.

CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v. 9, n. 17, p. 235-248, mar./ago. 2005.

FILATRO, Andrea. *Design Instrucional na Prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

JACOBI, Pedro Roberto. Aprendizagem social e pesquisa-ação: semelhanças na construção de saberes e transformação de realidades complexas. In: TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto (orgs.). *A Pesquisa-Ação na Interface da Saúde, Educação e Ambiente: Princípios, desafios e experiências interdisciplinares*. São Paulo: Annablume; FEUSP, PROCAM, IEE, FAPESP, 2012. p. 95-113.

LAMIM-GUEDES, Valdir. Pegada ecológica como recurso didático em atividades de educação ambiental on-line. *Educação Unisinos (On-line)*, v. 19, p. 283-289, 2015.

LAMIM-GUEDES, Valdir. *O que temos a dizer sobre educação para sustentabilidade*. São Paulo: Editora Na Raiz, 2018.

LAMIM-GUEDES, Valdir. *Comunidades virtuais na formação continuada de educadores ambientais*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

LAMIM-GUEDES, Valdir; MONTEIRO, Rafael de Araújo Arosa (orgs.). *Educação ambiental na educação básica: entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental*. 2. ed. São Paulo, SP: Na Raiz, 2019.

LÉVY, Pierre. *Cyberdemocratie*. Paris: Odile Jacob, 2002.

LUCA, Andrea Quirino de; BRIANEZI, Thaís; SORRENTINO, Marcos. *O Conceito de 'Comunidade' na Educação Ambiental*. V ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4 a 7 de outubro de 2010, Florianópolis, SC, 2010.

MATTAR, João. *Guia de educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning; Portal Educação, 2011.

MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. *Teccogs*, n. 7, p. 20-40, jan.-jun, 2013.

MUSSOI, E.M.; FLORES, M. L. P.; BEHAR, P. A. . Comunidades Virtuais: um novo espaço de aprendizagem. *RENOTE. REVISTA NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO*, v. 5 n. 1, p. 1-10, 2007.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Programa de Educomunicação Socioambiental*. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_02.pdf. Acesso em: 23 out. 2016.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In: FELDMANN, Maria Graziela. *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. Senac São Paulo: São Paulo, 2009. p. 133-153.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Produção textual em contexto de ensino superior: Rediscutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. *Alfa*, v. 62, n. 2, p. 325-343, 2018.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; PFEIFFER, Cristina; BASTOS, Elizabeth Soares; VASCONCELLOS, Sandra Menezes de. A relevância do Design Instrucional do material

didático para Web: relato de um estudo de caso. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 13, p. 145-160, 2014.

SOUZA, Glauce Viana de; SATO, Michèle; PALMA, Sonia. *Escolas Sustentáveis e Com-Vida em Mato Grosso: processo formativo em educação ambiental (caderno de experiências)*. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO, 2016.

TEXTO VII

Concepções e papéis da tecnologia no campo educacional: o embate discursivo das Políticas Públicas em Educação

Bruna Damiana Heinsfeld
Magda Pischetola

Introdução

Mais de sete décadas se passaram desde a invenção do primeiro computador; dessas, cinco desde o surgimento da internet. Assim como os adventos tecnológicos do rádio, do cinema e da TV, a disseminação dos computadores e das redes de internet em nosso cotidiano influenciou e vem influenciando o campo educacional, culminando, às vésperas do ano de 2020, em discussões sobre uma educação mais tecnológica, voltada ao desenvolvimento de habilidades de computação e de engenharia desde a Educação Básica, havendo uma supervalorização das abordagens STEAM (*Science, Technology, Engineering, the Arts and Mathematics*) como garantia do sucesso da educação. Surgem espaços *maker*, aulas de robótica e programação, aplicativos educacionais de realidade virtual, *learning analytics*, aulas híbridas, invertidas, *blended*, todos com o objetivo – aparentemente claro e inquestionável – de preparar nossos jovens para o futuro.

Todavia, como analisa Cuban (1986, 2001), o processo de incorporação das mais diversas tecnologias no campo educacional, sejam digitais ou analógicas, se mostrou em grande parte fruto de jogos políticos e mercadológicos,

de interesses de atores e grupos diversos, muitas vezes excluindo os próprios sujeitos dos processos educacionais.

Mais do que uma demanda que emerge do campo da didática ou dos estudos científicos sobre a aprendizagem humana, a urgência dos *laptops, tablets, Arduínos e Rifts*, parece se relacionar a uma ampla agenda, da contracultura às relações comerciais internacionais. Dos discursos corporativos aos governamentais, a incorporação das tecnologias digitais na educação mostra-se um espaço de disputas, no qual o papel das tecnologias é significado, negociado e ressignificado (PISCHETOLA et al., 2019), resultando em diversos entendimentos sobre não apenas os usos mais ou menos adequados dessas tecnologias em sala de aula, mas, fundamentalmente, sobre qual a relação existente entre a sociedade e tais artefatos.

Como detalha Feenberg (1999, 2002, 2003) em seus estudos, são múltiplos os papéis por nós atribuídos à tecnologia, que passam por dois pares de noções principais: neutralidade/valores; autonomia/controle. Do cruzamento dessas noções, surgem quatro concepções-chave sobre a relação entre tecnologia e sociedade: Determinismo, Instrumentalismo, Substantivismo e Teoria Crítica, cada uma com suas características específicas, detalhadas adiante.

Buscando melhor compreender tal multiplicidade de concepções, tendo a teorização desse estudioso como pano de fundo, nos perguntamos de que maneira essas concepções aparecem refletidas nas disputas discursivas governamentais sobre a incorporação de tecnologias na educação, em especial no que tange às Políticas Públicas em Educação, entendendo, conforme o autor sugere, que as concepções variam com relação ao quão autônomas e neutras as tecnologias são, questionamos: quais são as concepções de tecnologia presentes nos discursos das Políticas Públicas em Educação que versam sobre a incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar? Que papéis são atribuídos a essas tecnologias no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem? Em contrapartida, que papéis atribuem-se aos atores desses processos?

Neutralidade vs. Valores; Autonomia vs. Controle: as quatro concepções de tecnologia segundo Feenberg

Quando falamos sobre tecnologia, seja no âmbito educacional ou mercadológico, nossas ideias são perpassadas por noções e concepções a respeito dos papéis da tecnologia e de como acontece o relacionamento entre tecnologia e sociedade. Feenberg (1999, 2002, 2003) propõe um modelo conceitual que

apresenta quatro concepções-chave que marcam nossas ideias sobre essa relação, cada uma com suas características: Determinismo, Instrumentalismo, Substantivismo e Teoria Crítica. Essas concepções, por sua vez, se originam das combinações entre os pares neutralidade/valores e autonomia/controle, como detalhado no quadro 1.

Quadro 1 - Concepções de tecnologia, sob a visão de Feenberg

A Tecnologia é	Autônoma	Humanamente Controlada
Neutra (separação completa entre meios e fins)	<i>Determinismo</i> (por exemplo: a teoria da modernização)	<i>Instrumentalismo</i> (fé liberal no progresso)
Carregada de valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	<i>Substantivismo</i> (meios e fins ligados em sistemas)	<i>Teoria Crítica</i> (escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Feenberg (2003, p. 5).

No eixo horizontal, constam as concepções de tecnologias como autônomas ou humanamente controladas; já no eixo vertical estão as ideias relacionadas à neutralidade e aos valores que seriam carregados pelas tecnologias. Por trás de cada uma dessas ideias há crenças sobre a relação entre as tecnologias e o ser humano e as sociedades, que detalharemos a seguir.

Conforme Feenberg (1999, 2002, 2003), quando se afirma que a tecnologia é uma entidade autônoma, ou seja, não é humanamente controlada, não significa, logicamente, dizer que a tecnologia desenvolve a si mesma, sem a participação dos seres humanos. A definição entre autonomia e controle diz respeito a questões relacionadas ao sistema técnico, por exemplo, se as próximas etapas do desenvolvimento dos sistemas tecnológicos dependem ou não dos seres humanos. Se a resposta for negativa, e se considerar que os desenvolvimentos tecnológicos possuem suas próprias regras e leis imanentes que são apenas seguidas pelos seres humanos, então a tecnologia é entendida como autônoma. Por outro lado, se a resposta for positiva e os caminhos dos desenvolvimentos tecnológicos forem entendidos como dependentes das intenções dos seres humanos, a tecnologia é controlável.

Já com relação ao par neutralidade/valores, o estudioso nos explica que, ao atribuímos à tecnologia a ideia de neutralidade, ou seja, a ideia de que ela não é nem boa nem ruim inerentemente, estamos atribuindo a ela apenas a qualidade da eficiência. Assim, podemos utilizá-la de formas positivas e negativas, variando a eficiência conforme os objetivos, as concepções e os interesses da sociedade em que nos encontramos inseridos. Já ao considerarmos que cada tecnologia tem agregada em si um valor, seus usos passam a estar sempre atrelados a esse valor, qualquer que seja, independentemente dos nossos desejos e objetivos.

Quando há a combinação entre as concepções de tecnologia como neutra e autônoma, temos o Determinismo, que é a visão que entende os desenvolvimentos tecnológicos como a força motriz da história das sociedades e de suas mudanças socioculturais. Sob essa perspectiva, há a crença de que os avanços tecnológicos moldam a sociedade de acordo com exigências de eficiência e de progresso. De acordo com Feenberg (1999, 2002, 2003), deterministas acreditam que por meio dos avanços tecnológicos é que se avança o conhecimento do mundo natural, além de ser possível a satisfação de características universais da natureza humana, como necessidades básicas, ou ampliação de nossas faculdades.

Exemplos citados pelo autor são os automóveis, que estenderam nossa capacidade natural de deslocamento, e os computadores, que estenderam nossa capacidade de memorizar informações e fazer cálculos. Assim, caberia a nós a adaptação às mais recentes tecnologias, incorporando-as. Sob este prisma há, ainda, uma lacuna no que tange à consciência humana sobre os efeitos sociais das tecnologias; nas palavras de Pischetola et al. (2019, p. 19), “as teorias deterministas tendem a delinear um panorama feito de utopias e distopias sobre as possibilidades que uma tecnologia traz, inexoravelmente, para a sociedade”.

O Instrumentalismo emerge da combinação entre as crenças de uma tecnologia neutra e, ao mesmo tempo, humanamente controlada. Conforme Feenberg (1999, 2002, 2003), essa é a visão-padrão da modernidade, sob a qual a tecnologia é uma mera ferramenta ou instrumento a ser utilizado pelos seres humanos, a seu bel-prazer, excluindo-se análises mais complexas de seus reflexos sociais. A partir do uso instrumental, seria possível satisfazer nossas necessidades e alcançar os objetivos que desejamos com o uso das tecnologias.

Essa concepção tem, ainda, relação com a fé no progresso tecnológico, que se utilizaria dos desenvolvimentos tecnológicos para os mais diversos fins, em busca da eficiência. Conforme mostra a literatura, a visão instrumental costuma ser preponderante no campo educacional, no qual há a crença de que basta

a incorporação das tecnologias digitais de maneira ferramental para que se alcance a eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem (PEIXOTO, 2015).

Já quando a tecnologia é considerada ao mesmo tempo autônoma, porém, carregada de valores inerentes a si, que pautam as formas como a tecnologia será incorporada na sociedade, temos o Substantivismo. Essa concepção se opõe tanto ao Determinismo quanto ao Instrumentalismo, que consideram a tecnologia uma entidade neutra. A partir do momento em que se considera que a tecnologia carrega em si valores específicos, ela passa a não poder mais ser utilizada de forma isenta, conforme os interesses de um ou outro indivíduo orientado pela eficiência, sem que essas escolhas, por si só, configurem também uma escolha de valor (FEENBERG, 2003).

Sob esta concepção, quando uma sociedade opta pelo desenvolvimento tecnológico como caminho único a ser seguido e foco de suas políticas – incluindo aqui as educacionais –, ela traz consigo valores pontuais, que orientam um tipo específico de sociedade, tendo os fins ligados sempre aos meios, que norteiam os modos de vida. Por exemplo, um contexto no qual a posse de armas para civis é liberada cria um modelo de sociedade diferente daquele em que civis não podem adquirir armas. Para que essa concepção transpareça, tais valores devem ser claros e identificáveis; em geral, trata-se, ainda, dos ideais de eficiência e de controle, vistos anteriormente.

A última combinação do quadro proposto por Feenberg (2003) é a Teoria Crítica, que resulta da conjunção entre a crença na tecnologia ao mesmo tempo carregada de valores inerentes e humanamente controlada, compartilhando características tanto do Instrumentalismo quanto do Substantivismo, e se opondo ao Determinismo. Na visão do autor, a concepção da Teoria Crítica entende que os valores que se incorporam à tecnologia são socialmente específicos, não podendo ser representados por ideias abstratas como eficiência ou controle. Isso porque os valores trazidos pela tecnologia não atuam na moldagem de apenas um modo de vida possível, mas vários, cada qual refletindo objetivos e extensões de mediação tecnológica distintos. Ideias como eficiência e controle podem, sim, perpassar a natureza da tecnologia, mas não são elas que determinam os valores que serão percebidos para além da própria tecnologia.

O pesquisador explica, ainda, que a Teoria Crítica responsabiliza não a tecnologia, tal como ela existe, pelas questões existentes na sociedade, mas, sim, o fracasso dos seres humanos em desenvolver instituições e meios adequados de exercer o controle sobre ela, incluindo processos mais democráticos tanto de desenho quanto de desenvolvimento dos projetos tecnológicos.

A seguir, detalharemos alguns conceitos teórico-metodológicos que serão

utilizados de forma complementar para a análise das Políticas Públicas que versam sobre a incorporação das tecnologias no âmbito educacional.

A Análise de Discurso: sentidos e intencionalidade discursiva

Com o objetivo de investigar tais questões, propõe-se a análise do discurso das Políticas Públicas em Educação que versam sobre a incorporação de tecnologias em sala de aula nas últimas décadas. Considerando que as políticas educacionais expressam também seu momento histórico, toma-se como *corpus* de análise as seguintes Políticas Públicas brasileiras: o Decreto nº 6.300/2007, que institui o ProInfo (BRASIL, 2007), a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), e o Decreto nº 9.204/2017, que institui o Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2017).

Para análise, têm-se como escopo teórico-metodológico as propostas, em suas devidas proporções complementares, de Fairclough (1995, 2008), van Dijk (1993) e Charaudeau e Maingueneau (2008) com relação à análise de discurso, em especial no que tange à natureza do discurso político, suas características e possíveis caminhos analíticos. Para tanto, cabe salientar que entendemos os textos das Políticas Públicas como imbuídos de sentidos e intencionalidade discursiva, que têm sua origem em discursos políticos, configurando práticas nas quais ocorrem disputas por significados, além de refletirem discursos dominantes, cujo objetivo é a criação de consensos, aceitação e legitimação de seu domínio (VAN DIJK, 1993).

Assim, podemos afirmar que, para além das disputas por significados, o campo da política educacional é um campo de lutas por hegemonias, que se encontram refletidas em seus discursos, dadas as produções de sentidos geradas por meio de sua materialidade textual. Isso porque o discurso não ocorre em um vácuo social: todo discurso é continuamente orientado por seu contexto interpretativo, não refletindo neutralidade, tão pouco descrevendo o mundo de forma isenta, tendo um papel central na construção social como uma prática social, inerente à sociedade e socialmente condicionada. Práticas sociais são articulações entre diversos elementos sociais, não se limitando a ações, englobando o contexto histórico-temporal e os próprios sujeitos sociais, suas crenças, conhecimentos e valores, em uma relação dialética. Sendo assim, o discurso funciona como uma forma de representação e, a cada ato discursivo, representa-se uma realidade social específica (FAIRCLOUGH, 1995, 2008).

Com isso, destacamos que os interesses desse tipo de estudo analítico di-

zem respeito ao mapeamento de como os discursos, através de suas materialidades, podem atuar na criação, na disseminação, na legitimação e na manutenção de determinadas hegemonias de sentido, clarificando quais as representações, interpretações e relações manifestadas nos discursos presentes nesses textos. Em especial, consideramos que os discursos institucionalizados como essencialmente capazes de regular e classificar os espaços públicos e suas práticas sociais, dentre os quais se encontram os ambientes escolares, constituídos por meio e através de discursos simbólicos, como as Políticas Públicas em Educação.

A trajetória analítica proposta neste trabalho tem como base as pistas linguísticas identificadas nos documentos. Como ponto de entrada nos textos, nos orientamos pelos aspectos estruturais que compõem a tessitura dos textos, constituídos tanto por seus elementos léxico-gramaticais quanto semântico-discursivos, a partir dos implícitos e dos pressupostos que podem ser encontrados como fundação e lugar de partida de práticas discursivas, considerando, ainda, que, ao escolher-se item lexical específico para a construção de um texto, opta-se por destacar determinada acepção semântica em detrimento de outras. Dessa forma, enfatizamos em nossa análise trechos dos textos dos documentos que, embora com pretensão de transparência e neutralidade, indicassem em si sentidos que extrapolam sua materialidade textual, e que, dada sua legitimação, acabam naturalizados e, conseqüentemente, despercebidos.

Com base nessa orientação teórico-metodológica, nos propomos não só a identificar as regularidades presentes na materialidade textual dos documentos dessas Políticas Públicas, mas estabelecer relações entre essas regularidades e as significações expressas em seu discurso, tomando como ponto de ancoragem as categorias teóricas das concepções de tecnologia propostas por Feenberg (2003), uma vez que entendemos que tais concepções podem ser compreendidas em termos conceituais como campos discursivos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008) que contemplam alguns dos sentidos possíveis atribuídos à tecnologia, marcados pela disputa por uma hegemonia do sentido.

Concepções de tecnologia em Educação e o embate discursivo das Políticas Públicas

Ao observarmos o histórico das Políticas Públicas em Educação no Brasil que versam sobre a incorporação de tecnologias, percebemos que nas últimas décadas grandes investimentos foram feitos buscando, em especial, o acesso a

tecnologias da informação e comunicação dentro das escolas. A sistematização dessas iniciativas ocorre a partir da década de 1980, tendo como resultado a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), instituído em 1997 (BRASIL, 1997a). Essa política deu origem a diversas outras resoluções no mesmo âmbito, orientando novas iniciativas pelos anos que se seguiam. O ProInfo teve seu escopo expandido em 2007, passando a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional (BRASIL, 2007), embora mantendo a mesma sigla, dando origem a outros programas, como o ProInfo Integrado, com foco na formação continuada em tecnologia educacional, instituído ainda em 2007, e o Programa um Computador por Aluno, em 2010 (HEINSFELD, 2018).

Outra década se passou após essa implantação, até que, ao final de 2017, é instituído o Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2017b), a mais recente proposta com relação à incorporação de tecnologias digitais no contexto escolar. Além de uma desejada atualização das Políticas Públicas nesse âmbito, o Programa emerge como viabilizador de uma das estratégias do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), a estratégia 7.15, que busca a universalização do acesso à internet nas escolas, além do aumento do número de computadores disponíveis a estudantes e docentes.

Todavia, como adiantamos, não há apenas uma interpretação possível para os papéis das tecnologias aplicadas ao fazer educacional. A fim de melhor identificar e compreender de que maneira as diferentes concepções de tecnologia aparecem refletidas nas disputas discursivas governamentais, analisamos o texto de cada uma dessas políticas, respeitando sua ordem cronológica. Para tanto, apresentamos trechos desses documentos que ilustram como essas concepções são apresentadas na materialidade textual, sem, contudo, esgotarmos neste trabalho todos os exemplos possíveis dentre o *corpus* adotado.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional: a tecnologia como melhoria

Lançado por meio da Portaria nº 522/1997, e atualizado pelo Decreto nº 6.300/2007, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é complementado, à época de sua implantação, pelo documento de suas Diretrizes. Começaremos nossa análise pelos seis objetivos definidos no texto do Decreto nº 6.300/2007, dentre os quais destacamos três passagens que parecem relevantes para a identificação da concepção de tecnologia que perpassa o docu-

mento, dadas suas escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas.

O objetivo II, “**fomentar a melhoria** do processo de ensino e aprendizagem **com o uso** de tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2007, grifo nosso) estabelece, por meio das escolhas lexicais, uma relação clara de causa e consequência entre o uso dessas tecnologias e a qualidade, o resultado do processo de ensino e aprendizagem. O **uso** das tecnologias, por si só, aparece como causa geradora da **melhoria** do processo, como consequência lógica (grifo nosso). No entendimento de Feenberg (1999, 2002, 2003), esses indícios dizem respeito a uma concepção instrumental da tecnologia, ou seja, há a ideia de que é possível alcançar objetivos pontuais por meio do uso da tecnologia como ferramenta mais adequada para tanto.

Já o objetivo IV, “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, **beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas**” (BRASIL, 2007, grifo nosso), indica que a inclusão digital é um benefício a ser oferecido tanto à comunidade escolar quanto à população em seu entorno.

Se por um lado pode parecer evidente que a inclusão digital é, por si só, um benefício, por outro, a naturalização desse conceito ideal, sem contextualização e problematização sobre as comunidades e populações que estariam sendo “beneficiadas” por esse processo, se mostra acrítica, privada de fundamento empírico e, em alguns casos, prejudicial, contribuindo para o incremento das desigualdades sociais. As pesquisas que têm focado sobre as problemáticas da inclusão digital mostram, inclusive, que não há consenso quanto ao significado do termo “inclusão digital”, interpretado por alguns como um sinônimo de acesso à infraestrutura, por outros como acesso econômico aos serviços da rede internet, por outros ainda em termos de competências digitais e letramento (PISCHETOLA, 2016).

Por último, o objetivo V, “contribuir para a **preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso** das tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2007, grifo nosso) traz dois pontos interessantes de análise. Um diz respeito à importância dessas tecnologias para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, para o modelo de sociedade que se almeja; outro mostra, novamente, uma relação de causa e consequência, na qual **por meio do uso** de tais tecnologias, é possível preparar jovens e adultos para essa sociedade (grifo nosso). É evidente aqui a hegemonia de uma visão mercadológica de sociedade, que entende o processo de aprendizagem de forma utilitária, para fins de futura monetarização das capacidades dos jovens em formação. A

tecnologia, entendida como sinônimo indiscutível de inovação e modernização, constitui elemento central desse ideal educacional, em que o alcance de competências é o objetivo final do processo de aprender.

Na leitura dos seis objetivos, é possível inferir como foco central do Programa a disponibilização e o acesso às tecnologias, e a capacitação técnica dos sujeitos envolvidos nesse processo, tanto grupos discentes quanto docentes. É atribuída a esses fatores (disponibilização, acesso e capacitação técnica para uso das tecnologias) a função de suprir lacunas e garantir que os resultados esperados sejam alcançados, conforme citados: **melhoria** do processo educacional, **benefício** da comunidade e **preparo** para o mundo do trabalho. Essa nos parece ser uma concepção essencialmente Instrumental da tecnologia, na qual, como proposto por Feenberg (1999, 2002, 2003), entende-se que a partir do simples uso instrumental, ferramental desses artefatos, é possível alcançar infundáveis objetivos, satisfazendo às necessidades percebidas, não sendo necessárias análises mais complexas sobre seus contextos de uso ou mesmo sobre os reflexos sociais desses usos (grifo nosso).

Para além do que já foi exposto, a constante preocupação com o fornecer mão de obra tecnicamente competente para o mercado de trabalho, que permeia o texto de todos os documentos dessa política, embora socialmente relevante, se mostra limitadora das potencialidades que se abrem com a real apropriação das tecnologias, como o desenvolvimento da capacidade para selecionar criticamente os recursos, de intercâmbio de informações, opiniões e mesmo a participação ativa cidadã em contextos políticos. Percebe-se, então, as nuances da mercantilização e do empresariamento da educação e de suas políticas, refletindo na relação entre interesses mercadológicos e mudanças propostas para o cenário educacional, um dos pontos fundamentais sobre os quais se debruça a Teoria Crítica, em sua indagação da presença de valores antepostos aos usos efetivos de tecnologias.

Como pontuado anteriormente, um bom número de projetos teve sua origem derivada da atualização do ProInfo, em 2007. Contudo, as Diretrizes do Programa permaneceram sem alterações desde 1997. O documento “Programa Nacional de Informática na Educação – Diretrizes” (BRASIL, 1997b) define grande parte dos aspectos relacionados à implantação dessa política. No tópico destinado à apresentação de seu Contexto, há a explicação de que

Os avanços tecnológicos trazem consigo mudanças nos sistemas de conhecimento, novas formas de trabalho e **influem** na economia, na política e na organização das sociedades. **São responsáveis** pelas principais características do *modus operandi*

da “aldeia global”: internacionalização da produção, globalização das finanças, mudança internacional do trabalho, movimentos migratórios do Sul para o Norte e competição ambiental. (BRASIL, 1997b, p. 1, grifo nosso).

Ao observarmos a escolha léxico-gramatical da conjugação de verbos de ação na terceira pessoa (“trazem”, “influem”, “são”), tendo o deslocamento do sintagma “os avanços tecnológicos” para o sujeito dessas ações, há o indício da concepção de uma tecnologia como entidade autônoma, capaz de agir por si própria, bem como seus avanços. Conforme Feenberg (1999, 2002, 2003), essa é uma posição Determinista, que considera os desenvolvimentos tecnológicos como a pedra angular da sociedade e responsáveis por moldar a sociedade conforme ideias de eficiência e de progresso.

O mesmo artifício linguístico, carregado de intencionalidade discursiva, pode ser visto em outro longo trecho presente nas Justificativas para o Programa:

Os computadores estão mudando também a maneira de conduzir pesquisas e construir o conhecimento, e a forma de **planejar o desenvolvimento tecnológico**, implicando novos métodos de produção que deixam obsoleta a maioria das linhas de montagem industriais clássicas. [...] A informática e as telecomunicações **vêm transformando** a vida humana **ao possibilitar** novas formas de pensar, trabalhar, viver e conviver no mundo atual, o que muito modificará as instituições educacionais e outras corporações. A **exigência** de novos padrões de produtividade e competitividade **em função dos avanços tecnológicos**, a visão de que o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas e que a **evolução tecnológica vem afetando** não apenas os processos produtivos, mas também as formas organizacionais, as relações de trabalho e a maneira como as pessoas constroem o conhecimento e **requerem** um novo posicionamento da educação. (BRASIL, 1997b, p. 2, grifo nosso).

Novamente, a tecnologia aparece como sujeito da ação, responsável pela transformação da vida humana. A forma como se descreve aqui a transformação ocorrida nos processos produtivos, laborais e organizacionais indica a necessidade de o ser humano atualizar suas práticas e habilidades, para acompanhar o ritmo de evolução indicado pela tecnologia. Não há reflexão sobre as escolhas, decisões, interpretações feitas por seres humanos, empresas e órgãos públicos com respeito a quais *hardwares*, *softwares*, sistemas operacionais, téc-

nicas, ferramentas, instrumentos são considerados importantes no nosso dia a dia. A tecnologia é autônoma, poderosa, inexorável em sua incidência na sociedade e no desenvolvimento humano, refletindo, novamente, um posicionamento Determinista.

Os objetivos elencados no documento das Diretrizes do Programa se diferenciam substancialmente daqueles em seu Decreto, e são dispostos em quatro itens: “Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem”; “Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas”; “Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico”; e “Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida” (BRASIL, 1997b, p. 3). Todos os quatro objetivos têm relação com uma visão de tecnologia como elemento propulsor de desenvolvimento social e humano, principalmente ligado ao ideal de progresso. Apesar de sua aparente simplicidade, os elementos léxico-gramaticais utilizados para defini-los não explicitam o significado semântico-discursivo de conceitos como “qualidade de aprendizagem”, “incorporação” pedagógica de tecnologias ou “desenvolvimento tecnológico”. Com essa lacuna, torna-se ainda mais complexo definir as adjetivações propostas: o que seria uma “melhor” qualidade de aprendizagem? Ou uma incorporação “adequada” de tecnologias?

No detalhamento do objetivo relacionado à criação de uma nova ecologia, consta o seguinte trecho:

[...] as novas tecnologias da informação devem ser aproveitadas pela educação para preparar o novo cidadão, aquele que deverá colaborar na **criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana.** (BRASIL, 1997b, p. 3, grifo nosso).

A tecnologia é entendida como auxiliar das necessidades do ser humano, elemento a ser utilizado para a criação de um novo modelo de sociedade. Questionamos a esse propósito: qual seria esse modelo? Quais os valores que o fundamentam, para além da estreita relação entre tecnologia e desenvolvimento? Os mesmos questionamentos, além da necessidade da problematização da noção de “progresso” podem ser direcionados ao objetivo sobre uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, no qual encontramos a seguinte explicação: “**A moderna educação, por isto, deve ser dirigida para o progresso** e a expansão do conhecimento e, a fim de permitir emancipação

individual e coletiva, adequadamente articulada com a ciência e a tecnologia” (BRASIL, 1997b, p. 3, grifo nosso).

Com isso, podemos dizer que é possível perceber nos documentos do ProInfo a constante interpretação da tecnologia como uma entidade neutra, imbuída fundamentalmente pela ideia de eficiência, havendo uma separação entre os meios (suas formas de utilização) e os fins (os resultados desses usos). Há, no discurso dessa política, uma oscilação entre as concepções Determinista e Instrumentalista, que se diferenciam apenas pela definição do quão autônomas as tecnologias são.

Em contrapartida, identificamos no documento um trecho que, em certo nível, indica para uma disputa discursiva interna, uma vez que trata de uma concepção oposta à que vinha sendo exposta, rompendo com a concepção até então hegemônica da neutralidade das tecnologias.

Seres que entendam a **importância de subordinar o uso da tecnologia à dignificação da vida humana**, frutos de uma educação voltada para a democracia e amparada em valores, tais como tolerância, respeito, cooperação e solidariedade. (BRASIL, 1997b, p. 3, grifo nosso).

O foco aqui está no empoderamento humano sobre as tecnologias, relegadas novamente ao seu lugar de ferramentas, instrumentos a serviço do ser humano, sobre as quais é necessário ganhar controle. Em relação ao quadro teórico utilizado, percebe-se aqui a presença de uma perspectiva Substantivista, que entende a tecnologia como parte de um sistema de valores. A ênfase é posta em elementos constitutivos de um modelo de educação que não depende apenas da tecnologia como motor do progresso, afastando-se da ideia da neutralidade, presente nas perspectivas Instrumentalista e Determinista.

Não percebemos, contudo, nuances de uma perspectiva crítica, em direção à Teoria Crítica, quarta categoria no quadro de Feenberg (2003), embora haja uma tentativa de resgatar a importância de características humanas e princípios que permitem a vida em sociedade.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024: a tecnologia como progresso

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), instituído pela Lei nº 13.005/2014, tem como objetivo macro a orientação, a partir de me-

tas e estratégias pré-definidas, do desenvolvimento de Políticas Públicas em Educação ao longo do decênio de sua vigência, funcionando como documento de referência para a ação pública e atuação do Estado.

Embora não se trate, especificamente, de uma política voltada à questão das tecnologias na educação, essa é uma temática que perpassa diversas estratégias elencadas no documento. Buscando identificar as categorias propostas no quadro conceitual de Feenberg (2003), destacamos trechos do texto dessa política que dizem respeito ao desenvolvimento, à escolha, e à adoção de tecnologias educacionais no contexto da educação formal.

Ao descrever o papel da tecnologia no que tange à alfabetização, à aprendizagem e ao fluxo escolar, constam no texto da política as seguintes descrições:

[...]fomentar o desenvolvimento de **tecnologias educacionais** e de *práticas pedagógicas inovadoras* **que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem** dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade. (BRASIL, 2014, p. 6, grifo nosso).

[...]incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio** e incentivar *práticas pedagógicas inovadoras* **que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem**, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014, p. 8, grifo nosso).

[...]institucionalizar programas e desenvolver **tecnologias para correção** de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para **recuperação** e **progressão** parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados. (BRASIL, 2014, p. 9, grifo nosso).

A fé na tecnologia transparece aqui pelo uso dos verbos “assegurar” e “favorecer”, tendo a tecnologia como sujeito da ação, ou seja, aquela que assegura e favorece, uma escolha léxico-gramatical que indica uma perspectiva de causa e consequência de maneira bastante evidente: a partir do uso de determinadas tecnologias, é possível alcançar resultados específicos. Mas, o que a incorporação das tecnologias seria capaz de assegurar e favorecer? Dentre esses resultados, vemos explicitados a “melhoria”, a “correção”, “recuperação” e, não menos

importante, “progressão” como metas a serem alcançadas, através de seu uso.

No entanto, os trechos destacados indicam a participação de sujeitos externos à tecnologia, uma vez que seu uso aparece associado a “práticas pedagógicas inovadoras”, a serem colocadas em moção pelos docentes, de maneira tecnicista. Trata-se, então, de uma concepção Instrumentalista, na qual, embora a tecnologia apareça como humanamente controlada, ainda é neutra, sendo sua incorporação instrumental no cotidiano escolar capaz de “assegurar” e “favorecer” a eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos dizer que há uma relação entre a concepção Instrumental e uma pedagogia de resultados, prescritiva e padronizada: quando os resultados dos processos de ensino e aprendizagem não se mostram satisfatórios ou suficientemente eficientes, o caminho é a ampliação do uso das tecnologias. Essa é a tônica de uma pedagogia tradicional, originária no século XIX, que tem como característica principal a preocupação com a eficiência, refletindo o modelo econômico dominante contemporâneo à Revolução Industrial e ao taylorismo (GAUTHIER, 2010).

Outro fator de grande relevância é o reforço à necessidade de estímulo da participação dos jovens em cursos de áreas tecnológicas, que aparece no texto como uma constante, nos remetendo a uma supervalorização de carreiras científico-tecnológicas relacionada à concepção Determinista, na qual cabe a nós a adaptação aos contextos tecnológicos e seus potenciais desdobramentos futuros.

[...]estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas. (BRASIL, 2014, p. 4, grifo nosso).

[...]implementar programas de **capacitação tecnológica** da população jovem e adulta, **direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal** e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em **centros vocacionais tecnológicos**, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população. (BRASIL, 2014, p. 9, grifo nosso).

Indo além, Ramos e Heinsfeld (2017) pontuam que esse tipo de reforço a carreiras científico-tecnológicas, excluindo-se demais percursos das possibilidades formativas, se trata de uma estratégia para que se venha a corroborar

determinados cenários sociais. Nesse caso, percebemos mais uma vez a relação com conhecimentos que presidem as formas de produção moderna, intrínsecos a certo entendimento de desenvolvimento e progresso.

O documento do PNE 2014-2024 traz algumas estratégias com relação à implantação de equipamentos tecnológicos na escola, definidas, em especial, para viabilizar o cumprimento da Meta 7 do Plano: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, p. 7, grifo nosso).

[...]universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o **acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar**, até o final da década, a **relação computador/aluno (a) nas escolas** da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2014, p. 8, grifo nosso).

[...]prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet. (BRASIL, 2014, p. 8, grifo nosso).

[...]informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação. (BRASIL, 2014, p. 8, grifo nosso).

Em uma primeira leitura, isolada, os trechos destacados podem parecer claros: prover escolas que ainda não possuem os equipamentos digitais. No entanto, ao relacionarmos esses trechos com a Meta 7, a qual buscam viabilizar, emerge a relação evidenciada no documento entre o mero acesso a equipamentos tecnológicos e a qualidade da educação básica. A construção dessa relação indica, conforme Feenberg (1999, 2002, 2003), uma concepção Instrumental da tecnologia. Certamente, compreendemos que equipar e disponibilizar os artefatos tecnológicos aos docentes e discentes é uma condição necessária para que haja um trabalho crítico posterior; contudo, dentro da perspectiva da Teoria Crítica, não se trata de uma condição suficiente para que isso aconteça.

Identificamos, ao longo do texto do documento, uma tendência recorrente

a encarar a informatização das escolas e o acesso a equipamentos digitais como condição única e suficiente para garantir as melhorias desejadas no sistema educacional. Como vimos, a compreensão desses equipamentos como ferramentas estratégicas para o alcance da meta estabelecida pelo Plano também reforça a concepção Instrumental da tecnologia, reforçando, ainda, a fé no progresso tecnológico como resposta a diferentes mazelas que possam afligir a sociedade.

Em resumo, podemos dizer que a maneira como a tecnologia é incluída no texto do PNE 2014-2024 é ferramental, com o objetivo pontual de alcançar as metas estabelecidas. Não parece haver propostas mais críticas ou reflexivas quanto ao papel dessas tecnologias no contexto escolar, reforçando sua concepção como mero artefato técnico (HEINSFELD, 2018).

O Programa de Inovação Educação Conectada: a tecnologia como inovação

Contando com apenas quatro páginas de texto, o Decreto do Programa de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2017b) é instituído em 2017 como a mais recente política pública voltada à integração das tecnologias digitais na Educação Básica. Antes de tudo, cabe destacar que o Programa corresponde a uma iniciativa de viabilização da estratégia 7.15 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que, por sua vez, visa o cumprimento da Meta 7 do Plano, citada anteriormente, que diz respeito essencialmente à qualidade da Educação Básica. A estratégia 7.15, por sua vez, tem como objetivo

universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o **acesso** à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e **triplicar**, até o final da década, **a relação computador/aluno(a)** nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2014, p. 8, grifo nosso).

Retomamos aqui a maneira como a tecnologia se mostra incorporada no PNE 2014-2024, cujo foco parece ser instrumental, no acesso às tecnologias digitais e na infraestrutura tecnológica disponibilizada nos ambientes escolares. Contudo, como detalhamos, a proposta de **universalização do acesso** e de aumento considerável da **relação computador/aluno** surge como estratégia para a **melhoria na qualidade** da educação, operando uma relação de causa e consequência, característica da concepção Instrumental sobre a tecnologia,

que não deve ser descartada da análise do discurso do Programa, uma vez instituído para cumprir com os objetivos do PNE 2014-2024 (grifo nosso)

No texto do Decreto há a explicação sobre o escopo dentro do qual se encontra a política em questão no que tange à parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações:

Art. 11º - Compete ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações: I - considerar os objetivos do Programa de Inovação Conectada **no âmbito das políticas de ampliação da infraestrutura de telecomunicações e de inclusão digital**; e II - prestar **apoio técnico consultivo ao Ministério da Educação**, em especial quanto às competências a que se referem os incisos V, VI, VII, XI e XII do artigo 10. (BRASIL, 2017b, grifo nosso).

Embora criado pelo Ministério da Educação como uma Política Pública em Educação, conjugando esforços entre “órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil” (BRASIL, 2017b, Art. 2º), o Programa de Inovação Educação Conectada é inserido como uma iniciativa cujo alcance dos objetivos acaba dependendo do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, no âmbito da ampliação da infraestrutura de telecomunicações e inclusão digital. Como competência do Ministério da Educação aparecem, conforme o artigo 10, o apoio técnico e financeiro às escolas, a oferta de cursos de formação de professores e articuladores, a publicação de referenciais para o uso pedagógico das tecnologias, dentre outros (BRASIL, 2017b).

Para melhor compreensão da importância dessa relação, destacamos o detalhamento da Visão do Programa, disponível no documento de suas Diretrizes, relevante para este estudo, que esclarece de que maneira as tecnologias devem ser percebidas para os fins dessa política:

A dimensão de Visão é orientadora do Programa e deve estimular nos estados e municípios o planejamento da **inovação e tecnologia como elementos transformadores da educação, promovendo valores como: qualidade, contemporaneidade, melhoria de gestão e equidade**, na Dimensão de Visão. (BRASIL, 2017b, p. 9, grifo nosso).

No trecho que descreve a Visão do Programa, a tecnologia e a inovação são descritas gramaticalmente como sujeitos da ação de transformação. Esse deslocamento do agente da ação de pessoas (docentes, discentes, gestores) para a

tecnologia, configura uma proposição da concepção da tecnologia como entidade autônoma, independente do controle humano, de seus usos ou contextos. O trecho se mostra ainda mais transparente quando descreve a tecnologia como agente da promoção de valores, que, conforme detalhados, moldam um único modelo de sociedade possível, pautado na qualidade, contemporaneidade, melhoria de gestão e equidade. Toda essa descrição representa um salto para a concepção Substantivista da tecnologia.

No entanto, em outro trecho das Diretrizes do Programa, é possível identificar viés distinto, que detalha a utilização pedagógica das tecnologias como condição **necessária** para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem:

Diversos estudos evidenciam a demanda por diretrizes nacionais para ações de inovação e uso de tecnologia nas escolas, **tendo como premissa que a utilização pedagógica das tecnologias da informação é necessária para a melhoria das condições de aprendizagem.** (BRASIL, 2017b, p. 3, grifo nosso).

Ao afirmar o uso das tecnologias como condição necessária para a qualidade da Educação, incide-se em uma concepção Determinista, conforme a proposta teórica de Feenberg (1999, 2002, 2003). Ou seja, a tecnologia aparece como inexorável força motriz da mudança no cenário educacional, sendo apenas a partir de seu uso que os atores do processo educacional seriam capazes de avançar em seus objetivos, cabendo a nós, docentes e discentes, a adaptação e a incorporação dessas tecnologias.

Observamos, assim, o embate discursivo entre as concepções Determinista, Instrumental e Substantivista, ao analisarmos os documentos e as propostas que circundam essa política. Isso porque há no documento do Decreto, ainda, a indicação de que o Programa visa “assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como **ferramenta** pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2017b, Art. 2º, grifo nosso). A escolha lexical do termo “ferramenta” é recorrente também no detalhamento das ações do Programa (BRASIL, 2017b, Art. 4º). Essa não é uma escolha arbitrária ou acidental: há, nesse trecho, a ênfase semântico-discursiva à percepção da tecnologia como um instrumento a ser utilizado conforme os objetivos que se deseja atender, alheio aos aspectos contextuais e socioculturais sob os quais se encontra, em uma perspectiva Instrumental.

Considerações finais

Embora sejam identificados embates discursivos entre três das quatro concepções teóricas de Feenberg, as Políticas Públicas em Educação analisadas evidenciam o embate discursivo entre concepções-chave que Feenberg define como Determinismo e Instrumentalismo.

Nas três políticas analisadas, as pistas linguísticas indicam, a maior parte do tempo, dois caminhos: por vezes, a tecnologia é entendida, por si só, como motor de desenvolvimento, de progresso, de evolução, independentemente da atuação humana, seus desejos ou interesses com relação aos possíveis usos dessas tecnologias; por outras, é destacada a necessidade de o ser humano se apropriar de algumas habilidades, competências, capacidades para utilizar a tecnologia para atingir objetivos de benefícios sociais e profissionais.

A concepção denominada por Feenberg de Substantivismo se mostra presente em alguns casos, nos quais os textos ressaltam a importância dos valores que irão moldar o tipo de sociedade para o próprio futuro. Essas afirmações, porém, alternam-se com o destaque das competências para o trabalho, que os jovens precisam desenvolver, naturalizando uma concepção de aprendizagem utilitarista e orientada ao mercado, que parece ser a tônica do modelo de sociedade almejado.

Por último, sinaliza-se a ausência de indícios léxico-gramaticais e semântico-discursivos identificáveis que apontem para uma perspectiva crítica, a Teoria Crítica, que, segundo Feenberg, permitiria olhar para a tecnologia considerando as intenções e os objetivos para os quais foi produzida, não apontando apenas para um único modelo de sociedade possível, mas para um conjunto com múltiplas combinações e variações, dependentes de seus contextos. Sob uma lente crítica, o texto das políticas examinadas traria alguma problematização de conceitos como inovação, melhoria, qualidade e desenvolvimento. A integração pedagógica de tecnologia seria fruto do contexto e das interpretações subjetivas dos atores sociais, e não seria possível naturalizar a tecnologia como agente, autônomo ou não, de mudança social.

Entendemos, assim, que a concepção da tecnologia sob a ótica da Teoria Crítica, no contexto das Políticas Públicas em Educação, poderia abrir uma brecha para a potencialização da escolha dos melhores meios a serem percorridos para alcançar fins desejados, contextualizados, que refletiriam objetivos de mediação tecnológica distintos, não sendo meramente determinados por ideias ou valores de eficiência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997*. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInf. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), *Diretrizes*. Brasília, julho de 1997. Brasília, 1997b. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, que institui o Programa de Inovação Educação Conectada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Inovação Educação Conectada, *Diretrizes*. Brasília, novembro de 2017. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77471-diretrizes-e-criterios-do-programa-de-inovacao-educacao-conectada-pdf/file>. Acesso em: 21 out. 2019.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2. ed. Tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CUBAN, L. *Teachers and Machines: The Classroom of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press, 1986.

CUBAN, L. *Oversold & underused: computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008.

FEENBERG, A. *Questioning technology*. London, New York: Routledge, 1999.

FEENBERG, A. *Transforming technology*. New York: Oxford University Press, 2002.

FEENBERG, A. *What is Philosophy of Technology?* Tokyo: Komaba, junho 2003. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/books/What_is_Philosophy_of_Technology.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

GAUTHIER, C. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. (orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

HEINSFELD, B. D. S. S. *Conhecimento e tecnologia: uma análise do discurso das Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 2018. 119p. Dissertação de Mestrado – Departamento Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1612215_2018_completo.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 61 abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0317.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PISCHETOLA, M.; ALBUQUERQUE, P.; HEINSFELD, B. D.; SANTOS, E. R. B.; CORREA, J. G.; SILVA, M. P. R. N.; OLIVEIRA, N. N. S. *Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação pedagógica*. Curitiba: CRV, 2019.

VAN DIJK, T. A. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, n. 4, v. 2, 1993, p. 249-283. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42888777>. Acesso em: 27 set. 2019.

TEXTO VIII

Políticas de EaD na mídia: articulações discursivas sobre Educação a Distância

Nádia Rubio Pirillo

Édison Trombeta de Oliveira

Introdução

Produto da linguagem e da história, o discurso jornalístico é geralmente associado à objetividade e à realidade, sendo atravessado por uma “vontade da verdade”. Essa noção, trazida por Foucault (2014), é um dos procedimentos de controle e delimitação da mensagem. A vontade da verdade é reconduzida “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2014, p. 17). Em outras palavras, a vontade da verdade, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre outras falas uma espécie de pressão e um poder de coerção. Ao instituir discursos revestidos da vontade da verdade, a mídia ocupa um lugar de legitimação dos acontecimentos.

A complexidade do campo comunicacional leva ao diálogo inter e transdisciplinar da Comunicação com outras áreas do conhecimento, de modo que o pensamento comunicacional possa ser evidenciado em suas múltiplas dimensões (BENETTI, 2016). Um dos diálogos que podem ser investigados é o da Comunicação com a Educação. Nesse sentido, pode-se avaliar, como é o caso deste trabalho, de que forma os processos educacionais são apresentados pela mídia.

Tomando as produções midiáticas como práticas discursivas, objetiva-se

depreender os valores atribuídos à educação a distância (EaD) pela mídia. Essa modalidade educacional tem registrado expansão no número de matrículas no ensino superior nos últimos anos (BRASIL, 2018). Em consonância com essa tendência, os meios de comunicação têm dedicado parte de suas publicações na área de Educação para a EaD.

É o caso, por exemplo, da *Folha.com*, a versão *on-line* do jornal Folha de S.Paulo, que em 2015 e em 2016 produziu um Especial sobre educação a distância. No Especial mais recente, foram abordadas questões como a educação do futuro, o mercado da educação virtual e a formação profissional a distância.

Para depreender as questões associadas à EaD na mídia, concebeu-se um escopo teórico composto por autores como Belloni (2015), Peters (2006, 2012) e Holmberg (2003), além de documentos oficiais de reconhecimento e fomento à modalidade (BRASIL, 2005, 2006, 2017).

A partir do delineamento teórico que evidencia as características da educação a distância, aplica-se o arcabouço metodológico da Análise de Conteúdo (AC) para categorizar as matérias publicadas no Especial da *Folha.com* de 2016. Os resultados encontrados na análise são discutidos à luz do referencial teórico utilizado.

Horizonte teórico

A educação a distância é uma modalidade educacional reconhecida no Brasil desde 2005, por meio do Decreto Federal nº 5.622, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica a partir do uso de meios e tecnologias da informação e da comunicação, de maneira que alunos e professores possam desenvolver atividades em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005). O referido Decreto também estabelece os níveis educacionais nos quais a educação a distância pode ser ofertada: educação básica; educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional (cursos técnicos e tecnológicos); e educação superior (cursos e programas sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado).

Oliveira (2019) relembra que o Decreto nº 9.057, de 2017, revogou por completo o Decreto nº 5.622, de 2005, e deu nova redação ao entendimento do que é a EaD no Brasil:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a

utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Para fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de nível superior, foi instituído desde 2006 o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto Federal nº 5.800. O Sistema UAB foi criado com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país por meio da EaD (BRASIL, 2006). Para isso, propicia a articulação entre as três esferas de governo (municipal, estadual e federal) com universidades públicas e organizações interessadas para a concepção, implantação, execução e avaliação de cursos em nível superior (graduação e especialização) de forma consorciada.

Para Belloni (2015), a educação a distância foi por muito tempo considerada como uma solução paliativa, geralmente vista pelo público em geral e pelos atores no campo da educação como uma oportunidade aos que não tiveram acesso ou aos que tiveram que abandonar o ensino regular. Esses dizeres parecem ter construído, por um longo tempo, a imagem de que EaD associa-se a uma educação tecnocrática, que visa complementar uma formação anterior; em última instância, associada a uma “capacitação”.

A visão tecnocrática está relacionada, historicamente, à lógica econômica industrialista, que, na EaD, teve como reflexos a produção de “pacotes instrucionais” planejados em larga escala. Entretanto, no contexto das transformações políticas e socioeconômicas, esse estilo de educação em massa passa a perder terreno para modelos baseados nas teorias da pós-modernidade e pós-fordistas, com qualidades menos tecnocráticas e mais humanistas, em direção a uma educação mais aberta e flexível (BELLONI, 2015).

As mudanças na nova ordem econômica mundial levaram as mesmas tecnologias que globalizam as informações a serem aplicadas no contexto educativo, provocando novas demandas educacionais. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) não apenas medeiam as práticas de EaD em relação à flexibilização espaço-temporal, como permitem “desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimentos” (ALMEIDA, 2003, p. 330).

O uso da tecnologia em si, segundo Almeida (2003), não constitui uma re-

volução metodológica. Porém, o planejamento prévio do uso dessas tecnologias com uma intencionalidade pedagógica permitiria criar os processos de aprendizagem necessários para falar de EaD como uma modalidade educacional, sob o viés emancipatório. Nesse planejamento e na execução do processo de ensino-aprendizagem em si, Belloni (2015) encontra quatro características da EaD, que têm influência na descrição da modalidade: aprendizagem ao longo da vida; sistemas ‘ensinantes’; estudante-usuário e pedagogia da pesquisa; e educação como mercadoria.

Para a autora, aprendizagem ao longo da vida tem relação com a demanda do mundo do trabalho para que as pessoas estejam sempre atualizadas e competitivas no contexto atual, no qual a tecnologia e as relações que se estabelece com elas mudam rapidamente. Assim, o trabalhador fica obrigado a dispor de “oportunidades de formação continuada tanto para atender às necessidades do sistema econômico, quanto para oferecer ao indivíduo oportunidades de desenvolver suas competências como trabalhador e cidadão, capaz de viver na sociedade de incertezas do século XXI” (BELLONI, 2015, p. 45). Já Peters (2012), ao destacar o objetivo humanitário da EaD, indica que ela costuma ter foco em educação de minorias e na educação continuada, ou seja, ao longo da vida.

Os sistemas ‘ensinantes’, por sua vez, referem-se às alterações que a EaD promove nas relações entre estudantes, professores e conteúdo. Na modalidade, alunos e professores estão temporal e/ou fisicamente separados, o que torna o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o *locus* do processo educacional, em que há interação e interatividade, avaliação da aprendizagem, acesso a materiais didáticos, livros, experimentos, etc. É preciso que esse AVA seja planejado e organizado por uma equipe multidisciplinar (envolvendo *designers* instrucionais, professores, equipe de arte e tecnologia da informação, entre outros) para uma aprendizagem mais autônoma dos estudantes – daí a concepção de que o sistema é ‘ensinante’, ou seja, é um ensino guiado e apoiado por meios não contíguos (HOLMBERG, 2003). Para Belloni (2015, p. 48), “informações claras e honestas [...], oferta de cursos de preparação e nivelamento para aqueles que necessitam, serviços eficientes de informação e de orientação são básicos para assegurar o ingresso e a permanência do estudante no sistema”.

Belloni (2015) e Holmberg (2003) têm a mesma visão a respeito de estudante-usuário e pedagogia de pesquisa: segundo os autores, essa definição tem relação com a autonomia do estudante na aprendizagem, o que tem reflexos na forma como o ensino é estruturado na EaD. Trata-se de não apenas criar e dis-

ponibilizar blocos de conteúdos por meio da web, mas de criar possibilidades reais de interação, conversa, reflexão e construção coletiva de conhecimento. Holmberg (2003) detalha que a EaD tem forte tendência no fortalecimento da autonomia e da independência dos estudantes e, assim, eles precisam chegar à modalidade (ou nela se formar) para conseguir analisar seu próprio contexto e, com base nisso e nos seus estímulos, colocar em prática seus objetivos educacionais. Knowles (1973) é a fundamentação desse conceito, que parte do que se conhece como andragogia.

Por fim, Belloni (2015) discorre sobre o papel da EaD no que ela chama de educação como mercadoria, fator que tende a transformar, sob influência do neoliberalismo, o processo de ensino-aprendizagem e tudo o que o rodeia em uma mercadoria passível de geração de lucro em larga escala, de exportação e importação e, inclusive, de abertura de capital na bolsa de valores (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014). Mesmo Peters (2006, 2012) destaca que a globalização e o neoliberalismo têm forte influência no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, não apenas nos fatores econômicos, mas também em como isso se reflete na educação em si, com a construção de materiais de ensino mais baratos ou menos tutores/professores por aluno.

São estas as quatro características que servirão como categorias de análise do *corpus* da pesquisa, conforme procedimentos detalhados no item seguinte.

Objeto de estudo e metodologia de análise

O Especial mais recente de educação a distância publicado pela *Folha.com* se estabelece como objeto deste estudo. Publicado totalmente em 29 de julho de 2016, é composto por um conjunto de nove matérias. Para análise desse material, utilizam-se os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo (AC), a partir das proposições de Bardin (2007). A autora divide o processo de análise em cinco etapas: organização do *corpus*; codificação; categorização; inferência e tratamento qualitativo dos dados.

Para a primeira etapa, organização, Bardin (2007) propõe uma leitura flutuante do material, o que permite conhecer o texto e levantar as primeiras impressões. Esse é o momento de identificar como se estabelece o material analisado. A tabela 1 exibe a organização das matérias.

Tabela 1: Organização do *corpus*

	Título	Link
Texto 1	Educação no futuro será portátil, personalizada e onipresente	https://bit.ly/2nt3MHy
Texto 2	Curso <i>on-line</i> não pode servir só para diminuir os custos, diz especialista	https://bit.ly/2lrCxcg0
Texto 3	Qual é a diferença entre cirurgias por vídeo e aprendizagem <i>on-line</i> ?	https://bit.ly/2m45lv9
Texto 4	Jovens com necessidades especiais usam modelo para poder estudar	https://bit.ly/2n2t4MI
Texto 5	EaD foi companhia durante luta contra o câncer, diz empresário	https://bit.ly/2mVpJyU
Texto 6	Aulas na internet ensinam a fazer móvel, desenho e penteado	https://bit.ly/2lteQnC
Texto 7	Grupos educacionais se aproximam do mercado contra oposição à EaD	https://bit.ly/2n0s37S
Texto 8	Vai esquentar a disputa pelo mercado de educação virtual	https://bit.ly/2n1QFNn
Texto 9	Para educadores, EaD deve superar preconceito e focar em qualidade	https://bit.ly/2lTkcc3

Fonte: elaboração dos autores.

Para categorizar o *corpus*, utilizou-se o método de análise categorial, que trata do desmembramento do discurso em categorias. Bardin (2007, p. 39) define-o como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Essa etapa envolveu a construção de uma tabela analítica com as categorias identificadas na revisão teórica: aprendizagem ao longo da vida; sistemas ‘ensinantes’; estudante-usuário e a pedagogia da pesquisa; e educação como mercadoria.

Buscando facilitar a identificação de cada matéria na tabela analítica (tabela 2), utilizam-se os mesmos números em que elas se classificam na tabela 1.

Tabela 2: modelo de tabela analítica

	Aprendizagem ao longo da vida	Sistemas 'ensinantes'	Estudante-usuário e a pedagogia da pesquisa	Educação como mercadoria
Texto 1				
Texto 2				
Texto 3				
...				

Fonte: elaboração dos autores.

Observou-se que uma mesma matéria poderia ser encaixada em mais de uma categoria. Nessas ocorrências, marcou-se todas as categorias identificadas para o material. Ademais, ressalta-se que as falas dos entrevistados também foram consideradas na categorização dos textos, visto que a seleção delas para compor a matéria é uma decisão jornalística. Por meio das inferências obtidas, realizou-se o último passo do processo metodológico: a análise qualitativa dos dados.

Articulações discursivas sobre educação a distância na mídia

Antes de iniciar a apresentação dos dados referentes aos textos, foco do presente trabalho, cabe uma observação a respeito do conteúdo imagético. A figura 1 é uma captura de tela da página inicial do Especial.

É possível verificar que entre as nove imagens que se referem aos textos na página inicial, quatro são fotografias de entrevistados ou fontes, uma é uma *frame* de um vídeo com uma pessoa em frente a um computador, e outras quatro são figuras ilustrativas de robôs, com livros, aparatos tecnológicos, etc.

Essa constatação já é representativa de uma das facetas da articulação discursiva que a mídia constrói em torno da EaD, de algo robotizado, eletrônico, mais máquina do que ser humano. É um elemento, conforme se verá nas análises detalhadas dos textos, na sequência, de distorção do que afirma Belloni quando se refere a sistemas 'ensinantes' como ênfase na aprendizagem programada, ao mesmo tempo em que alerta para que as instituições enfoquem mais "[...] questões de ordem socioafetiva do que a conteúdos ou métodos de cursos; [...] estratégias de contato e interação com estudantes do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais" (2015, p. 48).

Figura 1 - Captura de tela da página inicial do Especial educação a distância, da Folha.com

educação a distância



Jota Azevedo

Tendências incluem mistura de ensino convencional e on-line, na foto, robô feito com sucata

Educação no futuro será portátil, personalizada e onipresente

Tendências incluem modelo híbrido de aprendizado, parte convencional, parte on-line



BRIEFING

Curso virtual não pode servir só para cortar custos, diz especialista



OPINÃO

Qual é a diferença entre cirurgias por vídeo e aprendizagem on-line?



AUTONOMIA

Jovens com necessidades especiais usam modelo para poder estudar



SÔNIA PISI GIBIA

EaD foi companha durante luta contra o câncer, diz empresário



LIVRO SOCIEDADE

Aulas na internet ensinam a fazer móvel, desenho e penteados



SEGUNDAS OPINIÕES

Grupos educacionais se aproximam do mercado contra oposição à EaD



ANÁLISE

Vai esquentar a disputa pelo mercado da educação virtual



PONTO FINAL

Para educadores, EaD deve superar preconceito e focar em qualidade

siga a folha

RECEBA NO 11A NEW LETTER

Digite seu email:

enviar

f
t
g+
in
p

@
rss
yt

EaD EDUCAÇÃO

LIDAS

CURIOSIDADES ÚLTIMAS

- 1 **Vale o desapego de sua escola no Enem 2018**
- 2 **Projeto desenvolve capacidade de liderança em diretores e coordenadores de escola**
- 3 **Só 2% dos cursos superiores particulares têm nota máxima em avaliação, lateraliza 29%**
- 4 **Com mensalidade a partir de R\$ 1.000, ensino bilíngue chega até a periferia de SP**
- 5 **Colégio particular do Paulista lidera ranking do Enem 2018 por escola**

PUBLICIDADE

Uber

Saiba mais

Livreria da Folha

O PODER DA

Paulo Vitorino

Comprar

O Poder da Autoresponsabilidade

Paulo Vitorino

Comprar

Homem-Aranha - De Volta ao Lar (DVD)

Vários

Comprar

Fogo e Fúria - Por Dentro da Casa Branca de Trump

Michael Wolff

Comprar

MIB - Homens de Preto - Trilogia (DVD)

Vários

Comprar

Noite de Trevas - Uma História Real do Batman

Paul Dini, Eduardo Rhuo

Comprar

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/especial/2016/ensino-a-distancia/>. Acesso em: 8 out. 2019.

Apresenta-se, a seguir, o resultado da categorização do material na tabela 3. Depois, passa-se a debater os elementos identificados ao longo dos textos analisados que justificam tal categorização.

Tabela 3: Categorização do *corpus*

	Aprendizagem ao longo da vida	Sistemas 'ensinantes'	Estudante-usuário e a pedagogia da pesquisa	Educação como mercadoria
Texto 1		X	X	
Texto 2				X
Texto 3		X	X	
Texto 4	X		X	
Texto 5	X			
Texto 6	X	X	X	
Texto 7	X			X
Texto 8	X	X		X
Texto 9		X		X

Fonte: elaboração dos autores.

As matérias categorizadas como aprendizagem ao longo da vida trazem em comum a perspectiva de alunos que escolheram a educação a distância porque a modalidade se mostrou como única opção viável para completar sua formação. Isso pode ser observado, por exemplo, na escolha da pauta que deu origem à matéria do Texto 4 (MUNIZ, 2016a). Ao buscar por estudantes cujas necessidades específicas os impediavam de fazer um curso presencial, o texto reafirma a decisão por essa modalidade por conta de sua flexibilização espaço-temporal. Nesse texto, um dos entrevistados diz que “se não fosse a EaD, ficaria parado esse tempo todo”. Conforme Peters (2006, p. 193), trata-se da valorização da educação na idade adulta, característica da aprendizagem ao longo da vida. O estudo, nessa fase da vida, “já não é mais considerado como uma infração da norma, mas, sim, como normal, desejado e necessário”.

Semelhante percepção pode ser identificada no Texto 5 (MUNIZ, 2016b), que traz o depoimento de um ex-aluno da modalidade: “Achei mais seguro me inscrever em um curso a distância, já que ainda estava sob acompanhamento

médico”. Ou, ainda, no seguinte excerto presente no Texto 7 (MAIA, 2016): “Sem tempo para estudar em sala de aula, optou pelo ensino a distância”. Essas falas destacam a busca pela formação continuada e a escolha da EaD para atender às necessidades educativas que não puderam ser atendidas pelo ensino presencial – pressuposto corroborado pela abordagem teórica de Holmberg (2003) quando define a EaD.

De acordo com Belloni (2015), a formação contínua visa oportunizar o desenvolvimento de novas habilidades e competências ao sujeito que estuda. Ou seja, é a escolha de quem quer se manter competitivo no mercado de trabalho. O seguinte trecho do Texto 8 (CUNHA, 2016) busca deixar claro quem é o aluno da EaD: “Estudos apontam o perfil de quem procura a modalidade: o estudante que não tem ajuda dos pais para pagar a faculdade, já passou dos 22 anos, trabalha para se manter e vê no diploma uma chance de ascensão social”. Colocados dessa forma, esses excertos parecem apresentar a educação a distância como um plano B, cogitado a partir do momento em que a educação presencial, de alguma forma, não atende às demandas existentes.

A categoria sistemas ‘ensinantes’ traz em evidência o discurso tecnológico que muitas vezes acompanha a modalidade. Os textos presentes nesta categoria apresentam palavras associadas ao aparato tecnológico, tais como: ferramentas, infraestrutura, simuladores, dispositivos, novas tecnologias. Esses sistemas devem lidar com a separação física entre professores, alunos e tutores, criando condições de acesso, utilização e interação entre todos os envolvidos no processo educacional. O seguinte excerto do Texto 3 (TORI, 2016) retrata essa questão: “A necessidade óbvia de se eliminar a barreira da distância, à luz de uma sociedade em crescente informatização, fez com que tecnologias de comunicação, jogos e simuladores sofisticados fossem incorporados ao arsenal da EaD”. Neste sentido, Holmberg (2003) aponta que a EaD é uma modalidade educacional orientada por meios não contíguos e, mesmo em modelos de *design* instrucional mais contemporâneos, por materiais didáticos – como os citados no Texto 3 (TORI, 2016) – pré-produzidos.

Mesmo a interação e a comunicação entre os atores do processo educacional e a interatividade destes com os materiais de aprendizagem é realizada por meio de um sistema – que seria, por essa razão, considerado “ensinante”. É evidente que a ação humana ainda é responsável por conceber, planejar, desenvolver, implementar e avaliar qualquer tecnologia ou material para ensino, mas na EaD esse uso é tão planejado e estruturado que a ação didática é amplamente influenciada pelos sistemas, ao mesmo tempo em que os influencia.

Algumas matérias tratam da formação docente para o uso das tecnologias e da seleção de metodologias adequadas. É o caso, por exemplo, do seguinte excerto do Texto 1 (BATISTA, 2016): “O desafio é educar professores e alunos para que saibam quais ferramentas usar”, ou este outro trecho, do Texto 9 (ZAREMBA, 2016): “É preciso manter os educadores atualizados em relação às novas tecnologias. [...] As ferramentas vão mudando, os professores vão ficando perdidos”. É necessário destacar, aqui, que Belloni (2015) considera relevante que os processos de ensino-aprendizagem na EaD tenham ênfase também em fatores socioafetivos, contato e interação, e não apenas os conteúdos e materiais didáticos ou como entregá-los aos alunos.

Estudante-usuário e pedagogia da pesquisa é a categoria que concentra as matérias relativas à aprendizagem autônoma. Nessa perspectiva, encontram-se excertos como o do Texto 4 (MUNIZ, 2016a): “No início, a dificuldade foi se habituar à plataforma digital, sem o olho no olho com o professor. Mas a garota ganhou intimidade com a ferramenta e autonomia”. Conforme Belloni (2015, p. 49), “a imagem de uma aprendizagem passiva, receptiva e individualizada ao ponto de tornar-se solitária desafia a criatividade dos conceptores de curso”. Para diminuir essa imagem de solidão, os cursos na modalidade a distância têm buscado explorar mídias mais interativas, que promovam o diálogo entre alunos e professores, e dos alunos entre eles mesmos.

Para Belloni (2015), uma educação centrada no estudante pode auxiliá-lo a reconhecer a sua autonomia. O Texto 6 (NOMURA, 2016) traz um excerto que exemplifica esse ponto: “Apesar da distância de quase 3.000 km entre Quixeré e Santo André, Guimarães não sentiu falta de um tutor. Tirava minhas dúvidas por e-mail ou na comunidade no Facebook, diz”. Um estudante que consegue reconhecer o próprio processo de aprendizagem abre caminhos para o desenvolvimento de cursos personalizados, que possam atender às necessidades individuais dos estudantes. O excerto do Texto 1 (BATISTA, 2016) toca neste ponto ao colocar que a “personalização do aprendizado traz como grande mudança a possibilidade de respeitar o ritmo de cada aluno [...] uma escola onde o estudante dita o ritmo, escolhendo conteúdo e cronograma. O professor é só auxiliar do processo, um mentor”. Peters (2006) também aponta neste sentido ao afirmar que a EaD, essencialmente, tende a dar importância ao aprender a estudar, à autonomia, porque o ensino expositivo, além de não se adequar plenamente à modalidade, não oferece a qualificação esperada por quem procura pela EaD, com novas estruturas e formas de aprendizagem.

Na categoria educação como mercadoria estão as matérias que de alguma

forma colocam a educação como um produto exportável. É o que se verifica, por exemplo, no Texto 8 (CUNHA, 2016), cujo título é: Vai esquentar a disputa pelo mercado de educação virtual. Ao longo da matéria, há trechos como: “É, principalmente, um modelo oportuno na visão de grandes instituições de ensino, que buscam expandir sua base de alunos, ganhar escala, padronizar cursos e diluir custos, melhorando seus resultados”. Ainda no Texto 8 (CUNHA, 2016), outro exemplo: “É nesse contexto de demanda deprimida e escassez de crédito que se encaixa a educação a distância”. Sobre esse aspecto, Belloni (2015, p. 52) coloca que “a importância do setor privado nesse campo tende a crescer na mesma medida do aumento das demandas, por meio do investimento na diversidade e sofisticação de seus produtos e na criação de um mercado global e competitivo para as instituições de EaD”.

Nesse mesmo sentido, o Texto 2 (RIGHETTI, 2016) aborda a qualidade do ensino frente à crescente produção e oferta de cursos a distância. Em um dos trechos, é colocado que a internet não está de fato democratizando a educação: “Professor na Universidade de Stanford (EUA), ele critica a opção de algumas instituições por aulas *on-line* com o objetivo único de reduzir custos: O Brasil não está na época de baratear a educação, e sim de aumentar a qualidade. Temos um produto de baixa qualidade que se quer baratear. Não é o caminho. Educação *on-line* só funciona quando você parte de um produto de boa qualidade”.

Esse é o único texto mais crítico da visão mercantilizada da EaD. Segundo Vale, Carvalho e Chaves (2014), a formação de imponentes conglomerados da educação, que se fortalecem grandemente com iniciativas de EaD e financiamento público, favoreceu a formação de uma imagem democratizante e plural da educação, que não se reflete necessariamente na prática. Inclusive, Altbach (2010) aponta que a expansão indiscriminada da educação superior sem a garantia anterior da qualidade significa muito mais uma desigualdade do que uma inclusão. Parece paradoxal, mas, para o autor, a inclusão é marcada também pela exclusão, uma vez que as instituições mais bem avaliadas pelos *rankings* ficam “reservadas” para a parcela da população já socialmente privilegiada, enquanto que à outra parcela são destinadas instituições de massa com baixa qualidade de educação. Esses dados se refletem nas avaliações externas que, embora plenamente passíveis de discussão, como bem o fazem Catani e Gallego (2009), são os dados mais comparáveis à disposição das pesquisas no Brasil (OLIVEIRA; PICONEZ, 2017).

Considerações finais

Com a expansão de matrículas em cursos a distância no nível superior brasileiro, matérias relativas a essa modalidade tendem a ter crescente destaque na mídia. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi debater as articulações discursivas que a mídia, neste caso o Especial educação a distância da *Folha.com* de 2016, tem construído sobre a EaD.

Para atingir este objetivo, utilizou-se da aplicação de Análise de Conteúdo no *corpus* textual. Foram nove notícias analisadas e debatidas à luz das categorias elencadas principalmente de Belloni (2015): aprendizagem ao longo da vida; sistemas ‘ensinantes’; estudante-usuário e pedagogia da pesquisa; e educação como mercadoria. Trabalhou-se com a hipótese de que a valorização ferramental e tecnológica seria exibida com maior ênfase e, como consequência disso, ficaria em segundo plano o aspecto educacional, específico de um grupo de alunos particular e de uma modalidade de ensino própria. Inclusive, as imagens que ilustram os textos na página inicial do Especial são representativas do aspecto tecnológico que envolve a EaD, representado por meio de imagens de robôs.

Em termos quantitativos, as quatro categorias foram identificadas em número semelhante. Já em termos qualitativos, pôde-se verificar de que forma os elementos definidos por Belloni (2015) se evidenciam nas notícias. Constatou-se que a categoria aprendizagem ao longo da vida está fortemente baseada em discursos de superação por pessoas que não puderam estudar no período tido como “regular”. Cabe destacar que, em termos de políticas públicas, provavelmente essa população estaria fora, por exemplo, da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que prevê, entre outros, a elevação para 33% da taxa líquida de matrícula na educação superior entre um público de 18 a 24 anos.

A categoria sistemas ‘ensinantes’ é destacada, nos textos analisados, por meio de falas sobre a tecnologia ou os ambientes virtuais de aprendizagem, quase em um sentido de que a tecnologia, por si só, é capaz de promover a aprendizagem. Entretanto, há que se destacar que esta é uma visão bastante parcial e até mesmo distorcida da EaD. A tecnologia e os sistemas são o meio pelo qual o ensino e a aprendizagem ocorrem, mas os processos de concepção e produção (*design* instrucional, didática, ensino) e de recepção (aprendizagem) são essencialmente humanos. Inclusive, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), ainda que careçam de atualiza-

ção, já definem que os ambientes precisam estar a serviço das interações, das atividades e da comunicação, ações pedagógicas intencionalmente planejadas.

Já a categoria estudante-usuário e pedagogia da pesquisa mostra-se presente em escritos com traços de autonomia. Esta característica, por si só, não é um problema, e é, na realidade, um ponto marcante da EaD, já que o aluno nesta modalidade precisa desenvolver habilidades e competências para gestão da própria aprendizagem e pesquisa autônoma de elementos que complementem ou aprofundem suas necessidades. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) inscreve a autonomia como uma das finalidades da educação superior em trechos como “desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No entanto, a autonomia não pode ser utilizada como justificativa para disponibilização de materiais insuficientes ou não planejados para o público ou a realidade educacional específicos, sob o risco de culpabilização do estudante pelo seu insucesso, se for o caso, como é um caminho facilmente percorrido pelos processos comuns de avaliação (CATANI; GALLEGU, 2009).

Por fim, a categoria educação como mercadoria é citada como maneira natural de sustentabilidade financeira das instituições de educação superior. Cabe destacar, entretanto, o papel da educação pública na formação de qualidade ao mesmo tempo em que deve servir para criar e manter parâmetros de boas práticas. O Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) já reconhece esse fator ao colocar, em sua Meta 12, que a elevação da taxa de matrícula da população brasileira precisa assegurar a qualidade da oferta por meio da expansão de, no mínimo, 40% das novas matrículas no setor público.

Em síntese, o *corpus* analisado denota que o discurso midiático tem construído uma imagem da EaD como modalidade baseada no uso das tecnologias no ensino de um público mais velho, que estuda sozinho e não teve oportunidade de passar pela educação formal no tempo “esperado”. Não há destaque em posições de mercantilização da educação a distância (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014) ou da forte expansão que favorece formações mais desiguais (ALTBACH, 2010).

Pesquisas semelhantes vêm sendo realizadas buscando identificar outros aspectos do discurso midiático em relação à modalidade (OLIVEIRA; PIRILLO, 2016, 2017). Verifica-se que mesmo uma mídia especializada em educação reproduz os discursos a respeito da modalidade sob um viés tecnológico e que visa à complementação de uma formação anterior (PIRILLO; OLIVEIRA, 2016). O perfil que essas publicações traçam do aluno EaD retrata um público de mais idade, envolvido com outras obrigações e que busca na modalidade uma forma

de se capacitar para o mercado de trabalho. Novos estudos poderão verificar se o discurso da mídia sobre a EaD vem se alterando ao longo dos anos, bem como a recepção desses discursos frente ao público-alvo dos veículos e/ou dessa modalidade de educação.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

ALTBACH, Philip. Access means inequality. *International Higher Education*, Boston, n. 61, p. 1-5, 2010. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8510/7644>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BATISTA, Everton Lopes. Educação no futuro será portátil, personalizada e onipresente. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2nt3MHy>. Acesso em: 1º out. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BENETTI, Márcia. Análise de Discurso como método de pesquisa em Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de; MOURA, Cláudia Peixoto de (orgs.). *Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 235-256.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo de educação superior: notas estatísticas 2017*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. *Avaliação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CUNHA, Joana. Vai esquentar a disputa pelo mercado da educação virtual. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2n1QFNn>. Acesso em: 8 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOLMBERG, Börje. A Theory of Distance Education Based on Empathy. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (eds.). *Handbook of distance education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 79-86.

KNOWLES, Malcolm. *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

MAIA, Dhiego. Grupos educacionais se aproximam do mercado para conter resistência à EaD. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2n0s37S>. Acesso em: 6 out. 2019.

MUNIZ, Carolina. Jovens com necessidades especiais recorrem à EaD para conseguir estudar. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016a. Disponível em: <https://bit.ly/2n2t4Ml>. Acesso em: 5 out. 2019.

MUNIZ, Carolina. EaD foi companhia durante luta contra o câncer, diz empresário. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016b. Disponível em: <https://bit.ly/2mVpJyU>. Acesso em: 5 out. 2019.

NOMURA, Leandro. Aulas na internet ensinam a fazer móvel, desenho, penteado e massagem. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2lteQnC>. Acesso em: 6 out. 2019.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de. O discurso fotográfico sobre EaD no Especial da Folha. *Razón y Palabra*, v. 21, n. 4 99, p. 212-231, 2017. Disponível em: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1087>. Acesso em: 12 set. 2019.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de. *EaD e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Dimensões Orientadoras para Seleção de Mídias*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo Piconez. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 833-851, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00833.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; PIRILLO, Nádia Rubio. A caracterização da educação a distância no especial da Folha.com. *Temática*, João Pessoa, v. 12, n. 12, p. 29-44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/32056/16603>. Acesso em: 16 set. 2019.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2006.

PETERS, Otto. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012.

PIRILLO, Nádia Rubio; OLIVEIRA, Édison Trombeta de. Características Atribuídas à EaD nas Matérias On-line da Revista Nova Escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39, 2016, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0648-1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

RIGHETTI, Sabine. Curso on-line não pode servir só para diminuir os custos, diz especialista. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2lrCxg0>. Acesso em: 3 out. 2019.

TORI, Romero. Qual é a diferença entre cirurgias por vídeo e aprendizagem on-line? *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2m45lv9>. Acesso em: 3 out. 2019.

VALE, Andréa Araújo do; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. In: CABRITO, Belmira et al. (orgs.). *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização*. Lisboa: Educa, 2014. p. 199-220.

ZAREMBA, Julia. Para educadores, EaD deve superar preconceito e focar em qualidade. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2lTkcc3>. Acesso em: 8 out. 2019.

TEXTO IX

Aplicativos de Celular como Mediadores da Cidadania Digital nas Políticas Públicas Educacionais: o caso do Tá de Pé

André Leite de Farias

João César da Fonseca Neto

Valdivina Alves Ferreira

Introdução

Com a popularização dos *smartphones* nos últimos anos, os aplicativos (softwares) móveis têm ocupado cada vez mais espaço no cotidiano das pessoas, seja por meio das redes sociais, como *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, seja enquanto soluções e facilitadores para problemas diversos, tais como aplicativos bancários, de gerenciamento de tempo, recursos, estilo de vida, educação, ensino de idiomas, etc.

Uma das características fundamentais para o sucesso dos aplicativos móveis é a sua natureza colaborativa e interativa, que permite que os usuários sejam, além de consumidores de determinado serviço, seus provedores, alimentando a ferramenta de informações que serão socializadas com os demais. Não é por acaso que uma das áreas de avanço recente dessas tecnologias seja o que se tem denominado de “Cidadania Digital”, ou seja, a utilização das ferramentas de comunicação pessoal móveis para a promoção da cidadania e o aprimoramento dos serviços públicos prestados pelo Estado.

Nesse contexto, surgiu em 2016 o objeto desta pesquisa: o aplicativo Tá

de Pé. Projetado pela ONG Transparência Brasil e vencedor do Desafio *Google* de Impacto Social daquele ano, o aplicativo tem funcionado desde 2018 como ferramenta para o monitoramento e a fiscalização, pelos próprios cidadãos, das obras de construção de creches e escolas públicas financiadas pelo Governo Federal e executadas pelos estados, Distrito Federal e municípios.

O artigo está dividido em três seções temáticas e as considerações finais. Na primeira parte, faz-se breves considerações sobre o uso das TICs na promoção da Cidadania Digital, com suas potencialidades e limitações. Na segunda parte introduz-se o tema da problemática da infraestrutura escolar no Brasil e da situação atual das políticas assistência federal a estados e municípios nessa área. Por fim, explica-se o surgimento do Tá de Pé nesse cenário e se analisa o seu papel enquanto mediador do controle social e participação no monitoramento e fiscalização das obras financiadas pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Espera-se com a pesquisa contribuir para a compreensão das potencialidades da utilização dos aplicativos móveis para a promoção da cidadania digital enquanto nova forma de participação e controle social, bem como para o aprimoramento e democratização das políticas públicas educacionais no país.

Possibilidades e Limitações das TICs na Promoção da Cidadania Digital

Na sociedade contemporânea, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm redefinido as relações sociais, transformando a forma como os indivíduos se projetam e percebem um mundo de espaços ampliados, de infinitas interações e em constante mutação à sua volta. Na esfera privada, esse fenômeno se traduz, por exemplo, no surgimento de novos padrões de produção e consumo, mas também de relações afetivas e de construção de identidades.

Na esfera pública, objeto deste texto, as TICs têm estabelecido novas possibilidades e desafios para o aprofundamento democrático da relação da sociedade civil com o Estado. Assim, termos como *cidadania digital*, *democracia digital*, *webativismo* e *participação* vão se tornando mais comuns no debate sobre políticas públicas na atualidade. Por trás das novas terminologias, contudo, o que se tem é a majoração do potencial de participação do cidadão nos assuntos de seu interesse, podendo significar um fortalecimento da cidadania a partir de uma maior capacidade de mobilização e articulação dos indivíduos, bem como da pluralização das pautas da agenda pública.

No caso brasileiro, a cidadania constitui fundamento da própria República e está relacionada à “equalização das desigualdades sociais e regionais e à promoção do bem de todos, independentemente da origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, nos termos dos artigos 1º e 3º da Constituição Federal de 1988 (MENDES, 2010, p. 80).

Não obstante a relevância do fundamento constitucional – notadamente em um país marcado por desigualdades e pela negação da cidadania a importantes contingentes populacionais ao longo da sua história – a concepção de cidadania que se busca adotar aqui não se baseia numa perspectiva meramente institucional, ou mesmo universal ou estática, mas situacional e ativa, considerando que a sociedade é dinâmica e que as práticas cidadãs evoluem à medida que esquemas econômicos, socioculturais e políticos amadurecem (PAPACHARISSI, 2010, p. 80).

Para Mendes (2010), não obstante a concepção de cidadania não possa ser definida em termos conceituais fixos, dela podem se deduzir princípios e limites em forma de regras, como segue:

[...] “a cidadania, para não ser apenas formal, requer a capacidade da pessoa dispor de objetivos racionalmente possíveis de como tornar concretos seus ideais”. Tal regra aponta para a necessidade de sistematização da experiência, em oposição à sua fragmentação, e que aponte para parâmetros razoáveis de como a pessoa pode realizar seus objetivos. Significa que a pessoa deve buscar a autonomia de suas ações e identificar quando se apresenta a dependência em seus múltiplos aspectos. Deve ser capaz de exercer o direito de resistência quando requerido e não adotar a passividade como hábito de vida. (MENDES, 2010, p. 79).

Ao abordar os espaços de participação virtual, Araújo, Penteado e Santos (2015, p. 1600) os situam no contexto da crise de legitimidade da democracia representativa em que a participação tem se restringido, basicamente, ao processo eleitoral. A ela tem se somado, então, o que alguns autores têm denominado de “democracia digital”, enquanto nova prática política que se volta, não à conquista do poder político (cargos eletivos) em si, mas à afirmação de novas formas de poder que sejam capazes de pressionar os governos para pautas relacionadas à cidadania (NOGUEIRA, 2013, p. 156).

Nesse sentido, Papacharissi (2010, p. 103) entende que a cidadania digital é uma responsabilidade cívica ativada pelas tecnologias digitais. Ela destaca que o acesso à tecnologia *on-line* é tão vinculativo para a cidadania digital quan-

to a geografia nacional para a cidadania em sua acepção tradicional. A autora pondera, então, que a falta de garantia do acesso universal à participação política *on-line* pode reproduzir ou reforçar as desigualdades já existentes.

Borges e Jambeiro (2016, p. 93) reconhecem que a internet atua como ferramenta que potencializa as ações desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil, mas ressaltam que não há indícios de que ela por si só impulse a participação política. Essa ressalva é corroborada por Carbonai e Abdala (2017, p. 530), que argumentam que o fato de a internet poder levar muitas pessoas para as ruas não quer dizer que o uso do meio eletrônico possua relação direta com o engajamento cotidiano na vida política. E concluem dispondo que não há como prever ou esperar que os indivíduos mais ativos nas discussões sobre política na rede tenham uma maior inclinação a práticas cívicas mais engajadas e efetivas.

Nesse aspecto, Luvizotto (2016, p. 310) alerta que é preciso, antes de tudo, desenvolver uma cultura de participação e fortalecer os mecanismos de ativismo existentes em nossa sociedade, nas escolas, nas associações de bairro, nas organizações da sociedade civil e em todas as instâncias governamentais. Esse fortalecimento passa, por certo, pela assimilação das possibilidades trazidas pelas TICs de mediar a relação entre a sociedade civil e o Estado, mas sem deixar de lado a necessidade de se construir uma cultura de participação que provoque o engajamento dos indivíduos e sua mobilização para participar do processo político enquanto sujeito de direitos.

Feitas essas breves considerações quanto ao papel das TICs na promoção da cidadania na era digital e sua relação com a democracia na atualidade, e ressaltadas suas limitações, passamos a analisar um caso concreto de *webativismo* da sociedade civil: o aplicativo Tá de Pé, da Transparência Brasil, e a forma que ele tem influenciado as políticas de construção de escolas e creches no país.

O Problema da Infraestrutura Escolar no Brasil

A oferta de infraestrutura escolar adequada é reconhecida no Brasil e no exterior como um dos fatores mais importantes para a qualidade da Educação. A existência de espaços escolares seguros, acessíveis e dotados de recursos básicos como água potável, esgoto, mobília e equipamentos, além de materiais básicos de suporte pedagógico, tais como livros e kits escolares, são condicionantes para o sucesso do trabalho educacional.

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas – ONU, por exemplo,

reconhece a importância da melhoria da infraestrutura das escolas como estratégia para a consecução do Objetivo 4 de Desenvolvimento Sustentável para as próximas décadas. A estratégia 4.a da Agenda prevê, então, que todos os países signatários devem: “Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (UNESCO, 2015, p. 23).

No Brasil, a história da infraestrutura escolar está fortemente relacionada com as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas ocorridas desde o período colonial até o presente, e que resultaram na institucionalização da escola enquanto espaço público, o qual, por sua vez, tem contribuído para o aprofundamento dessas transformações¹⁰.

No campo normativo, o país conta atualmente com consistente arcabouço legal que compromete o Estado, em seus três níveis de governo, com a melhoria da infraestrutura escolar, a começar pela Constituição Federal de 1988, que elenca em seu artigo 206 os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e do “padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, Art. 206, incisos I e VII). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, por sua vez, reafirma esses princípios ao definir que é dever do Estado assegurar “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso IX). Mas é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 que vai além, ao tratar do assunto em várias de suas metas e estratégias de execução e, de forma mais direta, na estratégia 7.18, vinculada à Meta 7¹¹:

7.18. Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

10 Faria Filho e Vidal (2000) identificam três fases históricas principais da infraestrutura escolar brasileira: i) as escolas de improviso (séculos XVIII a XIX); ii) as escolas monumento (século XIX) e iii) as escolas funcionais (final do século XIX em diante).

11 “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]” (BRASIL, 2014, Meta 7).

Não obstante os avanços legais, ainda é recorrente a instalação de escolas públicas em locais improvisados ou em prédios com condições precárias e muitas vezes até inseguras para a comunidade escolar, como é eventualmente divulgado pela imprensa¹². Um estudo realizado pela UFMG e UNESCO em 2019, com dados do Censo Escolar e Saeb de 2013, 2015 e 2017, analisou a relação entre a qualidade da infraestrutura da escola e o desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Ensino Fundamental, confirmando ao final a hipótese de que, em geral, escolas com más condições físicas dificilmente apresentam bons resultados no Ideb (UNESCO, 2019).

Na Educação Infantil, a questão da infraestrutura escolar é ainda mais crítica, uma vez que essa modalidade tem sido objeto de maiores atenções do Estado somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Barradas (2019, p. 24-29), ao analisar os direitos da criança na legislação brasileira, constata que a proteção à infância e o direito à Educação Infantil é mesmo recente no país.

Segundo a autora, a primeira Constituição a conter o termo “infância” ou “criança”, por exemplo, foi a de 1934, mas de forma ainda discreta e que pouco avançou nos textos constitucionais seguintes de 1937, 1946 e 1967. Somente na denominada Constituição Cidadã (1988) é que se ampliam consistentemente os direitos da criança, e que surge o direito à Educação Infantil gratuita e obrigatória a partir dos 4 anos (obrigatoriedade trazida pela Emenda Constitucional nº 59/2006), o que se consolidou na legislação infraconstitucional, especialmente com a já citada LDBEN de 1996 e nos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014.

Acerca do PNE, ela conclui: “A meta estabelecida de 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches não foi alcançada no decênio 2001-2010. Era audaciosa e foi repetida no PNE atual, 2014-2024, ainda encontrando sérias dificuldades para ser alcançada até 2024” (BARRADAS, 2019, p. 55).

De fato, segundo dados do Inep, o percentual de crianças entre 0 e 3 anos matriculadas em escolas ou creches saiu de 17,3% em 2004 para 31,9% em 2016 (BRASIL, 2018, p. 20, 26). Percebe-se, portanto, que em 12 anos houve uma ampliação de 15 pontos percentuais no atendimento (média de 1,25% ao

12 Disponível em: <https://www.noticiasominuto.com.br/brasil/621794/mais-da-metade-das-escolas-do-rio-esta-em-condicoes-precarias>. Acesso em: 7 out. 2019.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ministerio-publico-visita-escolas-publicas-do-pais-identifica-condicoes-precarias-16753449>. Acesso em: 7 out. 2019.

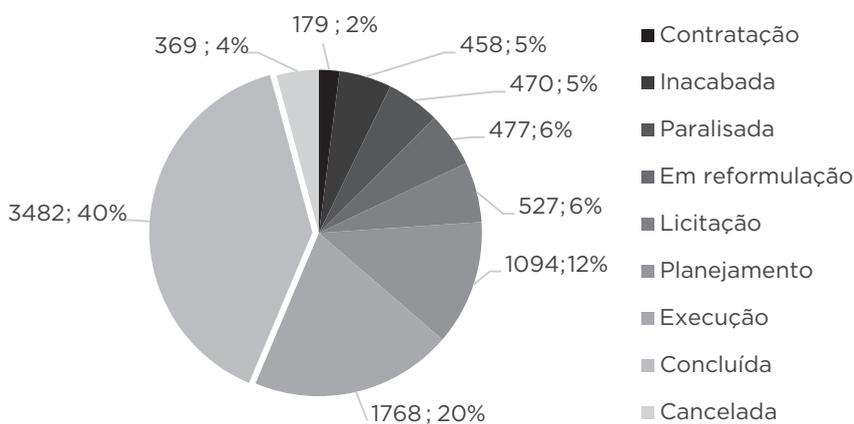
Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/escola-completa-nao-e-luxo-e-direito-seu>. Acesso em: 7 out. 2019.

ano) e que ainda faltariam 18 pontos para se chegar aos 50% (média de 2,57% anuais) nos sete anos restantes do Plano (considerando o período de 2016 a 2024), o que exigiria forte intervenção do Estado por meio de políticas públicas voltadas para o aumento das vagas.

Uma das principais iniciativas em âmbito nacional voltada para a requalificação da infraestrutura escolar no país atualmente é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, instituído em 2007 por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa tem dois eixos principais: i) a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE aos municípios ou projetos próprios elaborados pelos proponentes e ii) a aquisição de mobiliário e equipamentos adequados à rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões, etc.

O Programa foi avaliado pela Controladoria Geral da União (CGU) em 2017, que constatou que de 8.824 obras previstas, 3.482 foram concluídas e 1.478 estavam em funcionamento. A auditoria identificou 1.297 obras inacabadas, paralisadas e canceladas, e estimou prejuízo potencial que superaria R\$ 800 milhões. Das obras em execução (1.768), 86% estavam com baixa ou sem nenhuma evolução física há pelo menos três meses. O gráfico abaixo retrata a situação encontrada pela CGU em 2017:

Gráfico 1 - Proinfância: Situação das Obras



Fonte: Elaborado a partir de dados constantes do Relatório da CGU extraídos do SIMEC em 31.03.2017 (BRASIL, 2017, p. 14).

Ao contrapor dados do Inep dos anos de 2016 sobre o aumento do número de pré-escolas para crianças de 0 a 3 anos, a CGU constata que o Proinfância “[...] pode ter contribuído com 17% desse aumento do número de creches e que 13.211 (83%) de novos estabelecimentos entraram em funcionamento por meio de outros programas, municipais, estaduais ou federais” (BRASIL, 2017, p. 76).

Corrobora os resultados alcançados pela CGU o trabalho desenvolvido pela Transparência Brasil, intitulado: “Obra Transparente: Proinfância ou Problema da Infância? Os desafios na Construção de Creches e Escolas nos Municípios Brasileiros” (TRANSPARÊNCIA BRASIL, 2019). O projeto Obra Transparente foi implementado de maio de 2017 a junho de 2019, em parceria com o Observatório Social do Brasil (OSB) e observatórios sociais de 21 municípios das regiões Sul e Sudeste, e teve como objetivo principal fortalecer o controle social dos observatórios por meio de treinamentos em monitoramento de obras, assessoria técnica e compartilhamento de experiências e boas práticas. Houve ainda o acompanhamento de 135 obras do Proinfância nesses municípios. O relatório do projeto conclui que

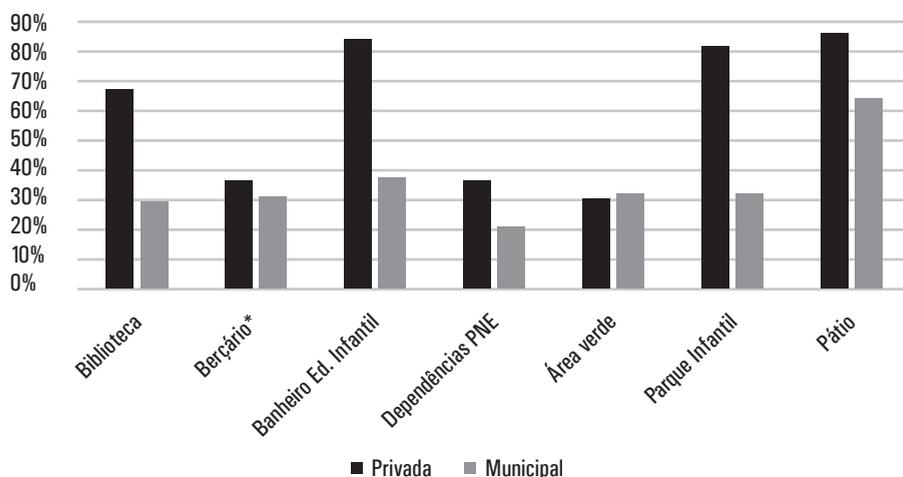
[...] os problemas identificados não são pontuais, restritos a etapas específicas, mas sim sistêmicos, abrangendo todas as etapas relevantes. Vale destacar também que as falhas verificadas envolveram tanto a atuação do Governo Federal como das gestões municipais. Assim, os resultados constatados evidenciam necessidade urgente de reformulações, que devem levar em conta os diversos atores envolvidos. (TRANSPARÊNCIA BRASIL, 2019, p. 7).

Não obstante os números aferidos pela CGU e pela Transparência Brasil revelem a baixa eficácia do Proinfância, há que se ponderar que o Programa é a primeira política pública consistente do governo federal de apoio à reestruturação da Educação Infantil no país, e que na comparação do seu impacto na expansão do número de creches nos últimos anos, é importante considerar os aspectos qualitativos dessa expansão no seu agregado. A CGU não apresenta, por exemplo, – e esse não é o foco da auditoria – dados sobre a qualidade ou adequação das creches implantadas por meio dos outros eventuais programas de construção de creches. Na realidade, sequer é possível afirmar que as novas vagas abertas fora do Proinfância tenham sido resultado de programas de governo voltados para a construção de creches, dada a possibilidade do aproveitamento de espaços já existentes, com ou sem a devida requalificação para atender às especificidades da Educação Infantil.

Se por um lado o Proinfância apresenta problemas em sua execução, como

os números demonstram, por outro lado é preciso considerar que os seus projetos foram concebidos para atender às diretrizes do Ministério da Educação e a própria legislação para a Educação Infantil, sobretudo quanto à organização dos espaços e oferta de equipamentos básicos como bibliotecas/sala de leitura, berçário, banheiros infantis, dependência de PNE, área verde, parque infantil e pátio, o que não necessariamente se verifica nas demais construções ou alocações feitas por outras iniciativas governamentais. Dados do Censo Escolar 2018 revelam o atraso dos sistemas públicos de educação nesses quesitos básicos de infraestrutura das creches e escolas infantis, como se observa no gráfico 1¹³ a seguir:

Gráfico 2 - Infraestrutura Básica na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria a partir de dados contidos em INEP (BRASIL, 2018).
*Considera somente escolas que oferecem o serviço de creche.

Depreende-se do gráfico que o percentual de escolas públicas municipais de Educação Infantil que contam com bibliotecas ou salas de leitura é menos da metade do observado na rede privada (30,2% e 67%). Essa disparidade cres-

13 Dada a imaterialidade da participação federal e estadual, em termos de número de matrícula na Educação Infantil (0,03% e 0,64%), o gráfico 1 considera apenas os dados relativos às redes privada e municipais públicas, que respondem por 27,7% e 71,6% respectivamente. Já no Ensino Fundamental, a participação dos estados no total de matrícula chegou a 13,4%, enquanto 67,8% ficou com os municípios e 17,4% com a rede privada. Somente 0,05% dos alunos estavam matriculados em escolas federais nessa etapa do ensino, razão pela qual não foram considerados no gráfico.

ce em quesitos que exigiriam uma atenção especial às peculiaridades da faixa etária atendida, como a oferta de banheiros infantis (presentes em 84,3% das escolas privadas e em somente 38,1% das municipais) e de parques infantis (81,5% das creches privada possuem contra 31,6% das municipais). Dos dados apresentados, nota-se que, em todos os quesitos, há uma defasagem entre a rede privada e a pública de Educação Infantil.

Foi nesse cenário de avanços normativos na proteção da infância, de estabelecimento de metas audaciosas – que dificilmente serão atingidas – para ampliação da Educação Infantil nos dois últimos PNE, de um quadro geral de escolas infantis e creches com carências graves de infraestrutura e de uma política federal de assistência técnica e financeira aos municípios que apresenta resultados bem abaixo do esperado, fazendo com que diversas obras estejam paralisadas pelo país ou sequer iniciadas, que surgiu, em 2017, o aplicativo Tá de Pé, cujo objetivo principal é incentivar a participação e o controle social na execução dessas obras.

Tá de Pé: A Cobrança Move a Obra?

O Tá de Pé é um aplicativo desenvolvido pela Transparência Brasil¹⁴ em 2016 após participar e vencer, pelo voto popular, o Desafio *Google* de Impacto Social. Ele foi concebido para promover a participação e o controle social, oferecendo ferramentas para que os próprios cidadãos possam fiscalizar as obras de escolas e creches financiadas pelo governo federal nos municípios.

O aplicativo utiliza dados do módulo público do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação para informar os usuários a localização das obras mais próximas, a sua situação no sistema (se está paralisada, em execução, atrasada, etc.), e o tempo estimado para a sua entrega. Ele permite que os usuários enviem fotografias dos empreendimentos e relatem a situação presenciada por meio de uma lista de opções: “obra não começou”, “obra aparenta atraso”, “obra está com endereço incorreto”, “obra parece concluída”, “obra está sem placa de identificação”, “obra concluída, mas não inaugurada”, “creche/escola em funcionamento”, “outro:

14 A organização se define como: “[...] uma associação sem fins econômicos ou lucrativos, destinada a promover a defesa do interesse público por meio da edificação da integridade do Estado brasileiro e o combate à corrupção, contribuindo para o aperfeiçoamento das instituições e do processo democrático” Disponível em: https://www.transparencia.org.br/quem_somos#estatuto. Acesso em: 9 out. 2019.

informar no campo de comentário”. Após fotografar e preencher os campos, o usuário pode, então, enviar um alerta para análise.

Os alertas são acolhidos por engenheiros de uma rede voluntária credenciada pelo Tá de Pé¹⁵, que analisam previamente a situação relatada. Em caso de indícios de irregularidade, a prefeitura ou a Secretaria Estadual de Educação responsável pelo empreendimento recebe uma notificação para se manifestar no prazo de 15 dias. Se a entidade não responder, a notificação é então enviada à Câmara de Vereadores e ao FNDE.

Apesar da simplicidade de seu funcionamento, o aplicativo se coloca como um mediador da articulação de diferentes atores interessados na construção das escolas e creches, dos quais se destacam os seguintes:

- a) Os cidadãos, usuários do aplicativo, e eventualmente contemplados com o equipamento público em sua comunidade;
- b) A sociedade civil organizada, por meio de associações, ONGs ou movimentos sociais atuantes em áreas de educação, controle e participação social que também podem vir a utilizar a ferramenta;
- c) Representantes do Poder Legislativo, notadamente das Câmaras de Vereadores, que têm a função de fiscalizar o Poder Executivo;
- d) As Prefeituras e governos estaduais que recebem recursos federais para a construção de escolas e creches e que são fiscalizados com o auxílio do aplicativo;
- e) O FNDE enquanto entidade do MEC responsável pelas políticas de construção de escolas e creches em parcerias com os entes, e que fica responsável por responder às manifestações recebidas no Tá de Pé e tomar as providências cabíveis;
- f) Órgãos de controle, como o Tribunal de Contas da União (TCU), a Controladoria Geral da União (CGU) e o Ministério Público, que podem vir a se utilizar dos dados obtidos no Tá de Pé para seus trabalhos de auditoria e fiscalização da aplicação dos recursos federais.

Ele permite que informações prestadas pelas prefeituras ao FNDE e disponibilizadas no módulo público do SIMEC sejam confrontadas com a observação *in loco* dos usuários, conferindo maior capilaridade e interatividade ao monitoramento, além de fomentar a participação e o controle social, em consonância com o que Araújo, Penteadó e Santos (2015) consideram como um dos

15 Segundo consta no site do Transparência Brasil, são parceiros atualmente os Engenheiros Sem Fronteiras, o CREA – PE e o Caindo do Brasil.

benefícios trazidos pela internet à sociedade civil:

Os usos da internet pela sociedade civil têm ampliado a participação política, sobretudo depois da Web 2.0. Isso deriva das facilidades com que as informações circulam e atuam na formação da opinião pública e pela possibilidade de se exercer pressão nos gestores públicos para que as demandas da sociedade civil sejam contempladas no campo político. O que se constata é que a comunicação e a troca de informações deixam de ser unidirecionais (e hierárquicas), de cima para baixo, e tornam-se multidirecionais, transitando por diversos sentidos e caminhos. Isso altera não apenas a forma de fazer política, mas também a própria sociedade. (PENTEADO; ARAÚJO; SANTOS, 2015, p. 1600).

Se por um lado a internet 2.0 e a tecnologia do aplicativo criam condições para uma maior multidirecionalidade da informação, limitações do mundo real constituem barreiras para esse novo padrão de comunicação entre o Estado e a sociedade e, conseqüentemente, para a própria participação social. Na entrevista com um dos membros da equipe do Tá de Pé foi relatada, por exemplo, a dificuldade recorrente de contato e com a gestão da informação nas prefeituras:

A gestão da informação é bem oscilante também. A gente vê prefeituras em que o email no cadastro no FNDE está algo do tipo “jessica@gmail... Isso é um absurdo completo porque se a Jéssica sai da secretaria por alguma razão como que fica a comunicação? E esse era o endereço oficial que estava no SIMEC. Você tem vários problemas locais da prefeitura... (Entrevistada A, da equipe do Tá de Pé).

Quanto à participação das Câmaras de Vereadores, a entrevistada relatou a dificuldade de obter os contatos dos parlamentares devido à falta de uma base nacional com esses dados. Teria havido um esforço inicial da equipe e de voluntários para obter esses contatos por meio de pesquisa, mas o retorno obtido com as notificações foi “pífio, praticamente inexistente”.

De todo modo, na percepção da representante da equipe do Tá de Pé, as dificuldades não estariam só no âmbito local. Pelo contrário, a gestão da informação referente às obras no FNDE também seria insatisfatória. Entre os problemas apontados estariam: falta de acesso ao módulo de trabalho do SIMEC (Obras 2.0); inconsistências e desatualizações verificadas no módulo público do sistema; não disponibilização ao público das coordenadas geográficas das obras; sistema pouco amigável para o usuário (poderia ser mais simples); res-

postas padronizadas aos alertas de irregularidades nas obras e dificuldade de obtenção de informações via telefone e e-mail, entre outras.

A entrevistada considera ainda que poderia haver uma maior disposição da autarquia para cooperar e contribuir com o projeto. Apesar de tentativas de contatos desde a fase de desenvolvimento do aplicativo, teria havido pouco interesse dos gestores do FNDE de participar. Além disso, as informações prestadas pelo Tá de Pé não seriam bem aproveitadas pelo FNDE, que estaria exercendo um poder limitado de pressão sobre estados e municípios beneficiados com os recursos federais.

Em contrapartida, a CGU é tida como parceira do Tá de Pé, sobretudo por ter permitido que os seus alertas fossem automaticamente enviados à plataforma Fala.Br (e-Ouv) do governo federal, que é um canal integrado para o encaminhamento de manifestações a órgãos e entidades do poder público, o que facilita e reduz os custos do envio das manifestações ao FNDE. Essa interação teria aumentado a pressão sobre a instituição e melhorado o retorno das demandas, graças ao poder de *enforcement* da CGU.

Na entrevista com representantes da equipe de monitoramento de obras do FNDE, verificou-se que as tentativas de contatos do Tá de Pé não chegaram às pessoas responsáveis pela respostas às suas demandas. Indagada como havia conhecido o projeto, uma das colaboradoras relatou o seguinte:

A gente conheceu o Tá de Pé a partir do momento em que começaram a chegar aqui as demandas. Chegavam demandas de cidadão que constavam problemas de execução da obra (obra paralisada, obra atrasada...), e havia um link com fotos da obra. De cidadão chegava então umas 15 em três meses, mais ou menos, e a gente percebeu que havia um padrão, a partir daí fomos pesquisar e descobrimos o que era o aplicativo. Porque aqui no FNDE, até onde eu sei, não houve uma divulgação do aplicativo... (Entrevistada B, da equipe de monitoramento de obras).

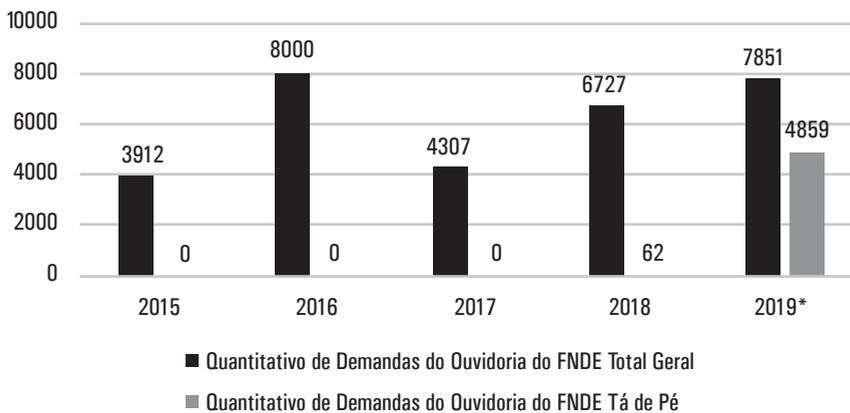
Nas falas da equipe do FNDE houve também questionamentos quanto a um procedimento adotado pela equipe do aplicativo – que foi posteriormente confirmado na entrevista com sua representante – que consistiu no envio massivo de alertas pela própria ferramenta, sem provocação prévia dos cidadãos, a partir das informações coletadas no módulo público do SIMEC:

O que tenho a falar do Tá de Pé é que ele de fato fomentou as pessoas a baixarem o aplicativo e a cobrar uma solução para os problemas da obra. Mas a gente descobriu também uma outra vertente, que era a própria equipe da Transparência Brasil emi-

tindo os alertas sobre todas as obras com indagações ao FNDE. Isso gerou um volume tal de demandas que não foi bom para gente, nem para eles. Nós fomos a São Paulo a um evento em que eles deram publicidade ao relatório e ouvimos isso deles, então não era exatamente o cidadão que gerava o alerta, mas a própria equipe... (Entrevistado C, da equipe de monitoramento de obras do FNDE).

Ao analisar os dados referentes ao número total de demandas recebidas pela Ouvidoria do FNDE, considerando a gama de assuntos de que trata a autarquia: FIES, PNAE, PNLD, PNATE, prestação de contas, etc. (só construção de creches e escolas), percebe-se que o impacto do procedimento adotado pela Transparência Brasil no primeiro semestre de 2019 foi realmente significativo:

Gráfico 3 - Participação do Tá de Pé nas Demandas de Ouvidoria do FNDE



Fonte: Elaboração dos autores, a partir de dados fornecidos pela Ouvidoria do FNDE.

Do gráfico acima, percebe-se um primeiro pico no total de demandas da Ouvidoria em 2016 que está relacionado com a implantação do Fala.Br do governo federal. Em 2018, quando entrou em atividade o Tá de Pé, foram recebidas 62 demandas pelo e-Ouv, representando quase 1% do total registrado no período. No primeiro semestre de 2019, contudo, após o envio massivo de alertas, esse número saltou para 4.859, representando mais de 60% do número total.

Há que se questionar a efetividade da geração automática ou “autoprovoçada” de demandas pelo aplicativo: até que ponto alertas a partir de informa-

ções que o próprio FNDE disponibiliza, sem qualquer conferência local, contribuiriam para a fiscalização da obra? Ademais, esse procedimento diverge da concepção inicial da ferramenta que seria a de fomentar o engajamento do cidadão e a verificação *in loco* da situação da obra. Em relação a isso, assim se expressa uma das entrevistadas do FNDE:

Quando você entra no site do aplicativo, aparece lá que os questionamentos serão enviados, primeiramente, às prefeituras municipais. Se não for atendido, é enviado às Câmaras de Vereadores e ao FNDE. Só que estavam vindo todas para cá. Só que assim, o nosso papel aqui é monitorar, quem executa e que deveria prestar um esclarecimento inicial sobre a situação das obras seria o município... (Entrevistada B, da equipe de monitoramento de obras do FNDE).

Nas entrevistas realizadas com representantes do FNDE e do Tá de Pé constataram-se perspectivas distintas, porém convergentes, quanto ao problema da construção de creches e escolas no país. É consenso, por exemplo, a identificação das principais causas da baixa eficácia do Proinfância: baixa capacidade técnica da maioria das prefeituras para executar as obras; a dificuldades de obtenção de informações das prefeituras; a necessidade de um maior protagonismo do FNDE nos empreendimentos e as oportunidades de melhoria da política pública que uma maior participação da sociedade civil ensejaria.

A ampliação da participação civil poderia se dar, sim, no nível dos gestores e técnicos da burocracia estatal, mas ela seria especialmente importante na formulação e avaliação da política, bem como nos processos de tomada de decisão. Isso requereria, entretanto, espaços institucionais que incluíssem representantes da sociedade civil organizada, dando-lhes voz e poder de voto.

Espaços desse tipo não foram localizados durante essa pesquisa. Vale mencionar, entretanto, que a lei de criação do FNDE (Lei nº 5.537/1968) estabelece que as ações desenvolvidas pela instituição serão reguladas pelo seu Conselho Deliberativo, órgão de deliberação superior presidido pelo Ministro da Educação, mas que tem sido constituído somente pelo alto escalão do MEC, do FNDE e do Inep, não contando com representação dos sistemas de educação de estados e municípios, ou mesmo da sociedade civil. Uma eventual revisão da estrutura do colegiado poderia suprir a necessidade de participação como mencionado no parágrafo anterior, beneficiando não só o Proinfância, mas a todas as políticas conduzidas pelo FNDE.

Para além do problema da construção de escolas e creches, o Tá de Pé tem demonstrado a urgência de se rever o modelo de governança das políti-

cas públicas de Educação federais, de modo a abrir canais de diálogo – ou o que Araújo, Penteado e Santos (2015, p. 1599) chamam de “contatos porosos” – com a sociedade civil, que poderiam contribuir para que se encontrem soluções mais simples, mais baratas e mais eficazes para problemas complexos que o Estado dificilmente encontrará partindo somente da sua perspectiva técnico-burocrática. O desafio da infraestrutura escolar no Brasil é, em última instância, também um desafio democrático.

Considerações finais

O surgimento do aplicativo Tá de Pé insere-se num cenário mais abrangente de utilização das mídias digitais para o exercício da cidadania e da participação, o que alguns autores têm chamado de “cidadania digital” e “democracia digital”. Mais do que uma mudança do canal ou da forma em que se dá a participação cidadã, esse fenômeno traz implicações importantes para a própria política enquanto disputa e legitimação do poder na interface das relações entre o Estado e a Sociedade Civil.

Ainda é cedo para se avaliar em que medida o aplicativo tem provocado um maior engajamento dos cidadãos na fiscalização das obras de escolas e creches financiadas pelo governo federal em estados e municípios. No entanto, o aplicativo se coloca como importante ferramenta para a promoção do controle social e da participação na fiscalização da aplicação dos recursos públicos, mobilizando atores estatais e não estatais e contribuindo para o aumento da transparência e da pressão sobre os governos.

Conforme discutido na primeira parte do texto, a existência da tecnologia por si só não garante o aumento da participação, é preciso que se tenha uma mudança cultural para que os cidadãos se façam ouvir e possam influenciar no aprimoramento das políticas públicas do seu interesse. O papel da sociedade civil organizada é fundamental nesse processo de mudança cultural e de mobilização.

A Transparência Brasil, nesse sentido, tem se firmado como referência de ativismo na questão da construção de escolas e creches no Brasil, não só pela criação do Tá de Pé, mas pela execução de outros projetos como o Obra Transparente, que atua em rede com observatórios sociais no monitoramento das obras, reunindo informações, conhecimentos e percepções da realidade local a partir de uma atuação “capilarizada” que dificilmente o governo federal, enquanto agente financiador, poderia ter.

As soluções que têm sido propostas, em termos de políticas públicas, para o problema histórico da infraestrutura escolar no Brasil – especialmente o caso analisado do Proinfância – carecem ainda de mecanismos de participação capazes não só de torná-las mais democráticas, mas de aprimorá-las a partir da incorporação de novas ferramentas, boas práticas e soluções alternativas que poderiam ser construídas num contexto de diálogo institucionalizado das partes interessadas.

Conclui-se, portanto, que se a internet possibilita romper as barreiras físicas da geografia de um país continental como o Brasil, conferindo uma nova dinâmica no fluxo da informação, a transformação das possibilidades do mundo virtual em realidades concretas – como escolas e creches de qualidade – requer uma atuação política de participação que se faça, sim, nos conflitos, mas também nas sinergias dos interesses dos atores envolvidos.

Referências

ARAUJO, Rafael de Paula Aguiar; PENTEADO, Cláudio Luis Camargo; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos. Democracia Digital e Experiências de e-Participação: Webativismo e Políticas Públicas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro*, v. 22, supl. p. 1597-1619, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702015001001597&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

BARRADAS, Leilane Mendes. *O Proinfância e a Meta 1 do PNE: Políticas Públicas em Direções Contrárias*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Brasília, Brasília, Brasil. 2019.

BORGES, Jussara; JAMBEIRO, Othon. Evolução do Uso da Internet na Participação Política de Organizações da Sociedade Civil. In: PINHO, J. A. G. (ed.). *Artefatos digitais para mobilização da sociedade civil: perspectivas para avanço da democracia* [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 73- 97. ISBN: 978-85-232-1877-5. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hk62f/pdf/pinho-9788523218775-05.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União Secretaria Federal de Controle Interno. *Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo Implantação de Escolas para Educação Infantil*. Brasília, DF. CGU, 2017. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10722.pdf>. Acesso em: 6 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacaoda-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034. Acesso em: 6 out. 2019.

CARBONAI, Davide; ABDALA, Paulo Ricardo Zilio. Engajamento Cívico e internet. Notas de pesquisa, a partir de uma tipologia. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 32, n. 2, p. 521-532, 2017 .

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, 2000.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Cidadania, Ativismo e Participação na Internet: Experiências Brasileiras. *Comunicação e Sociedade*, Braga, v. 30, p. 296-312, 2016.

MENDES, Ovídio Jairo Rodrigues. *Concepção de Cidadania*. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-13122010-163731/publico/Concepcao_de_cidadania.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Participação Política. In: DIGIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (orgs.). *Dicionário de Políticas Públicas*. São Paulo: Fundap/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

PAPACHARISSI, Zizi A. *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*. Malden, MA 02148, USA, Polity Press, 2010.

TRANSPARÊNCIA BRASIL. *Proinfância ou Problema na Infância? Os Desafios na Construção de Creches e Escolas em Municípios Brasileiros*. Disponível em: <https://www.transparencia.org.br/downloads/publicacoes/Obra%20Transparente%200706.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

UNESCO. *A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. UNESCO, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/> Acesso em: 7 out. 2019.

UNESCO. *Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/qualidade_da_infraestrutura_das_escolas_publicas_do_ensino/. Acesso em: 10 out. 2019.

TEXTO X

Adesão de professores à política de mídia-educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Rosália Maria Duarte

Joana Sobral Milliet

Mirna Juliana Santos Fonseca

Introdução

A política de mídia-educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) foi formulada no início dos anos 1990 e, ao longo de 30 anos, foi deixando de ser política de governo, adquirindo contornos de política de Estado. Entre 2015 e 2017, o Grupo de Pesquisa, Educação e Mídias (Grupem), da PUC-Rio, a Gerência de Mídia e Educação da SME e o Instituto Desiderata desenvolveram a pesquisa “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”, com o objetivo de produzir um “levantamento, categorização e análise de projetos de mídia-educação e de práticas mídia-educativas” nas escolas (DUARTE et al., 2016, p. 5).

Na primeira etapa do estudo, diretores de 911 unidades da rede carioca de ensino¹⁶ responderam a um questionário *on-line* sobre práticas mídia-edu-

16 A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro contava na época com 1009 escolas. Portanto, pode-se afirmar que as 911 escolas que participaram da análise quantitativa representam, em termos estatísticos, 100% da rede. De acordo com Tavares, Duarte e Jordão (2016, p. 328): “A pesquisa pretendia abranger as 1009 escolas de Ensino Fundamental da rede, mas, por problemas operacionais (não foram localizados os endereços eletrônicos de todas as unidades), foram enviados questionários online (hospedados na plataforma *typeform*) para diretores e coordenadores pedagógicos de 994 escolas. Destes, 924 foram respondidos. Na composição da base de dados, 13 questionários tiveram que ser excluídos, em razão de dados faltantes, inconsistentes, ou ainda porque eram escolas especializadas e que não atendiam aos objetivos deste estudo. Desse modo, a amostra ficou composta por 911 escolas.”

cativas presentes em suas escolas, indicando se e com que frequência eram realizadas ali atividades de análise e de produção de mídias, informando sobre as atividades culturais promovidas na unidade, além de dados sobre a infraestrutura de mídia disponível a professores e alunos. As informações fornecidas nos questionários pelos diretores indicaram haver práticas mídia-educativas em 92% das escolas, o que pode ser tomado como indicador de alta taxa de adesão dos professores à política formulada pela secretaria, mas não permite identificar o modo como isso ocorre. Segundo esses dados, atividades de análise crítica de conteúdos de mídias são realizadas regularmente na maioria das escolas, mas sem a existência de programas de ensino ou de projetos institucionais sistemáticos (TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016).

As práticas de produção de mídias, também previstas nas diretrizes da política, estão em estágio inicial de desenvolvimento (menos de 10% das escolas informaram realizar essas atividades com frequência, sem programas pedagógicos). Esse dado está relacionado com a precariedade da infraestrutura nas escolas e também com a falta de reconhecimento, pela sociedade brasileira e sistemas educacionais, da importância de oferecer aos estudantes formação adequada para análise e produção de materiais produzidos em diferentes linguagens. De um modo geral, na educação escolar, parte significativa dos professores acredita que os jovens sabem “quase naturalmente” fazer uso de mídias, o que pode ser verdadeiro em termos técnicos, mas não é, necessariamente, em termos educacionais, filosóficos, éticos e políticos.

A pesquisa realizou, também, uma análise dos documentos norteadores da política educacional da SME identificando fontes de influência, processos de formulação, pressupostos norteadores da política e diretrizes para a prática. A análise permitiu localizar a formulação original da política de mídia-educação da Secretaria no início dos anos 1990, sob a influência decisiva do debate fomentado internacionalmente pela Unesco, tendo como foco principal o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos conteúdos veiculados pelas mídias e do uso de diferentes linguagens. Ainda que a proposição original tenha se ampliado e se tornado uma política de Estado, as proposições mais recentes da mídia-educação acerca da formação necessária ao uso de mídias, incluindo a produção de mídias digitais pelos alunos, o uso de redes sociais, o debate sobre discurso de ódio e *ciberbullying*, por exemplo, entre outros temas contemporâneos, não foram efetivamente incorporadas às diretrizes para a mídia-educação da SME (DUARTE; MILLIET; MIGLIORA, 2019; MILLIET, 2019).

Com base nos dados da pesquisa, Sá, Fonseca e Machado (2020) apontam que a SME investe em práticas mídia-educativas voltadas para a cultura audio-

visual e digital, com ações como a inserção dessa abordagem no Plano Municipal de Educação de 2008 e a criação da Educopédia¹⁷ em 2010, por exemplo. Porém, apesar de terem peso de políticas, tais ações ainda não estão consolidadas, pois sua implementação segue como traços “latentes” na cultura escolar da rede, em contraponto à forte presença de práticas voltadas à cultura do impresso. Isso fica claro quando propostas de uso de mídias digitais e audiovisuais são desenvolvidas, em sua maioria, associadas e submetidas a projetos ancorados na cultura do impresso.

A pesquisa investigou também o funcionamento, organização e alcance de projetos e práticas de mídia-educação e os modos de adesão dos professores coordenadores de projetos desse tipo, além de fatores favoráveis ou dificultadores da adesão na implementação das diretrizes da política, em escolas com práticas mídia-educativas realizadas em frequência e diversificação significativas. Essa etapa, executada entre 2016 e 2017, foi constituída de visitas a oito escolas para observação de projetos de mídia-educação, contando também com entrevistas a gestores, professores e alunos.

Metodologia

Foram encaminhados questionários para 994 escolas, com questões referentes à presença de práticas pedagógicas de “educação para as mídias” e/ou “com uso de mídias” na escola, em forma de projetos institucionais (que englobam a escola como um todo) e/ou de iniciativas individuais de professores e alunos. As respostas foram submetidas a análises estatísticas (descritiva e multivariada) para produção de indicadores da frequência com que eram realizadas na escola três tipos de práticas: 1) análise crítica de conteúdos das mídias; 2) produção de mídias em diferentes linguagens; 3) uso de mídias como recurso didático. A criação de indicadores para as respostas (associando tipo de prática + frequência de execução) permitiu a composição de índices para cada uma das práticas e também de um índice geral de práticas mídia-educativas (Índice Mídiaedu). Este permitiu identificar as escolas com maior diversidade de práticas, em frequências consideradas boas (média e alta). A partir

17 Criada em 2010, a Educopédia é uma plataforma de aulas digitais produzidas a partir de conteúdos elaborados por cerca de 300 professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com base nas orientações curriculares da SME. Por ser um recurso educacional aberto, a proposta é que todos, incluindo professores e alunos da rede carioca, tenham acesso a aulas *on-line* ou *off-line*. Mais informações disponíveis em: <http://www.educopedia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em: 8 out. 2019.

dessa identificação, a equipe selecionou oito escolas entre as 20 da rede com maior índice Mídiaedu para observação das práticas e entrevistas com gestores, professores e alunos. Destas, os dados de seis escolas visitadas compõem a análise deste texto.

Para a realização da pesquisa nas escolas, foi criado um protocolo de observações e um roteiro de entrevistas para assegurar a compatibilidade dos registros produzidos pelos pesquisadores. Os instrumentos foram pré-testados em ambiente neutro (escolas em condições semelhantes, mas que não integrariam as visitas) e sofreram ajustes para correção dos problemas detectados. Foi realizado também um treinamento conjunto dos pesquisadores para implementação dos protocolos. Os registros das visitas foram consolidados na forma de relatórios e submetidos à análise de conteúdo clássica, com uso do ATLAS.ti¹⁸, tendo como categorias de análise: 1) modos de adesão (forma como o professor se engajou na implementação da política, considerando o conhecimento de pressupostos e o ancoramento às diretrizes); 2) tipos de práticas (2.1 análise crítica de conteúdos das mídias; 2.2 exibição de materiais: 2.2.1 sem intervenção; 2.2.2 exibição dialogada; 2.2.3 exibição dirigida/controlada; 2.3 produção: 2.3.1 livre; 2.3.2 dirigida; 2.4 uso didático-curricular: 2.4.1 dialogado; 2.4.2 dirigido/transmissivo).

Pressupostos teórico-metodológicos

A constatação da onipresença das tecnologias na sociedade contemporânea, associada a certas concepções deterministas da tecnologia, favoreceu a emergência, no campo educacional, do discurso da “inevitabilidade da inserção das TIC no espaço escolar”, que se tornou recorrente em pesquisas, nas orientações para a prática pedagógica, no debate sobre formação de professores e nas políticas públicas. Questionando essa inevitabilidade, Selwyn assinala a necessidade de reflexão sobre as razões para o uso de tecnologias (digitais ou não) na escola. Para ele, artefatos tecnológicos, muitas vezes, entram em sala de aula sem propósitos ou objetivos efetivamente pedagógicos, configurando-se como “uma solução em busca de um problema” (SELWYN, 2017, p. 91).

Face ao pouco interesse da maioria dos estudantes pela escola (em es-

18 *Software* para a análise qualitativa de grandes corpos de dados textuais, gráficos, áudio e vídeo. Possui ferramentas para organização, montagem, remontagem e gerência de materiais empíricos, de forma sistemática. Mais informações disponíveis em: <https://atlasti.com>. Acesso em: 10 out. 2019.

pecial, os adolescentes), credita-se, muitas vezes, ao uso de TIC a necessária inovação das práticas escolares, atribuindo-se à tecnologia o poder de gerar mudanças independentemente do contexto em que é usada e dos propósitos de quem a utiliza (BUCKINGHAM, 2019). A força de convencimento desse discurso advém, em parte, da publicidade veiculada pela indústria de produtos educacionais, cuja estratégia argumentativa naturaliza a relação entre tecnologias e qualidade de ensino. Por outro lado, a pressão da sociedade para que a escola “se modernize”, adequando-se mais aos interesses extraescolares dos estudantes, usuários permanentes de mídias digitais, produz equívocos nas políticas e leva frequentemente à incorporação irrefletida dos recursos digitais às práticas escolares.

Em análise do Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), Ferreira e Lemgruber (2018, p. 10) identificaram uma associação frequente entre “inovação” e “inserção de novas tecnologias, sobretudo, digitais, em contextos de práticas tradicionais, em geral a partir da premissa ingênua de que a simples substituição de suportes será suficiente para engendrar mudanças mais profundas”. Heinsfeld e Pischetola (2019) também perceberam no texto do PNE a ausência de uma visão crítica e reflexiva sobre o papel das TIC, entendidas apenas como ferramentas que ajudam a cumprir metas. As autoras apontam a necessidade de compreensão da tecnologia como artefato sociocultural para o qual não é possível propor usos homogêneos, com propostas padronizadas gestadas fora das escolas, das quais professores e alunos seriam meros executores. Na perspectiva defendida por Selwyn (2017), a promoção e uso das tecnologias (quaisquer que sejam elas) na educação são arenas de luta, com grupos influentes promulgando pressupostos de acordo com seus interesses e, muitas vezes, sem o necessário conhecimento do que diz respeito à qualidade da educação.

Em uma abordagem crítica, o campo da mídia-educação propõe que a inserção de mídias na escola seja sempre orientada por objetivos pedagógicos e que seja precedida de reflexões acerca dos benefícios que as mídias podem oferecer ao cumprimento desses objetivos. Além disso, essa inserção exige conhecimentos sólidos sobre estratégias de manipulação utilizadas pelos meios e dos modos de comunicação e estruturas argumentativas que subsidiam a produção de conteúdos. Em seu “manifesto pela mídia-educação”, Buckingham (2019) argumenta que o letramento midiático implica um entendimento profundo de como as mídias funcionam, da forma como são produzidas, de como comunicam e representam o mundo e as ideias que circulam nos diferentes espaços e tempos. Para o autor, o entendimento crítico das mídias é o mais importante passo na abordagem destas no contexto escolar e requer uma compreensão ampla

das relações entre a mídia, enquanto esfera de poder, e as questões econômicas, socioculturais, históricas e políticas do mundo contemporâneo.

Buckingham (2019) constata um desapontamento – entre educadores, pesquisadores e alguns teóricos – em relação às expectativas que associavam o acesso a mídias digitais à ampliação das oportunidades de acesso a recursos educacionais e à participação cidadã (maiores possibilidades de colaboração, inteligência coletiva, novas formas de sociabilidade, criatividade, livre expressão de ideias, entre outras). Para ele, longe de promover mais educação e mais democracia, as mídias digitais estão sendo empregadas como instrumento massivo de propaganda para forças antidemocráticas e, ao invés de revitalizar o jornalismo, uma das suas promessas, está possibilitando sua substituição por impulsionadores de *fake news* e uma nova onda de culto a celebridades. Propõe, em seu manifesto, que a mídia-educação na escola contribua para desenvolver um entendimento crítico sobre a mídia e sobre o papel que esta desempenha na sociedade. Para isso, sugere a adoção de uma pedagogia estruturada com foco em leitura (análise textual, dimensão chave da mídia-educação relacionada mais fortemente aos âmbitos da linguagem midiática e das representações), escrita (produção crítica focada em aspectos da linguagem midiática, mas com ênfase conceitual na audiência e nas representações); e análise contextual (ênfase mais sociológico das instituições e audiências).

Esses pressupostos orientaram a análise dos registros produzidos nas observações das práticas mídia-educativas, em contexto escolar, tendo como parâmetro identificar e compreender os diferentes modos de execução de práticas mídia-educativas e de adesão de professores às diretrizes propostas na política de mídia-educação da SME.

Práticas mídia-educativas na rede carioca

Nas visitas às escolas, foram observadas e registradas práticas mídia-educativas realizadas com diferentes propósitos e estratégias pedagógicas. A análise das práticas trouxe indícios de como são realizadas e como os professores que as promovem se relacionam com a política formulada pela SME. Cabe ressaltar que a política possui pressupostos gerais, mas não dispõe de diretrizes precisas para sua implementação na escola. Estas são, em geral, abordadas em cursos, oficinas e encontros diversos de formação, oferecidos pela secretaria.

As práticas observadas e registradas foram catalogadas e analisadas de acordo com a maneira como estavam estabelecidas, identificando possíveis re-

lações entre objetivos, pedagogia utilizada e pressupostos teóricos da mídia-educação que integram os documentos da SME. As categorias adotadas na análise foram: a) práticas intuitivas/ informais – eventuais e sem intenção explícita de abordar o papel da mídia e/ou ensinar com mídias; b) práticas instrumentais – foco na abordagem diretiva de conteúdos curriculares; c) práticas estruturadas/ intencionais – planejadas, com objetivos voltados para a educação com/ para/sobre mídias.

Por suas características e modos de organização, quatro atividades – oficina de cinema e literatura, oficina de jogos digitais e produção de vídeos para festivais – foram categorizadas como **intuitivas/informais** (objetivos pouco definidos, sem proposta pedagógica estruturada, sem planejamento prévio, sem informação adequada); três foram categorizadas como **práticas instrumentais** (oficina de produção de *videoclips*; oficina de cinema e história e jornal mural), pela pouca preocupação com linguagem dos materiais, foco na transmissão direta de conteúdos curriculares e excessivo direcionamento das tarefas pelo(a) professor(a). Na categoria de práticas **estruturadas/intencionais** foram incluídas: produção de vídeos e animações (3 ocorrências); cineclube (4); e oficina de rádio. Estas têm em comum uma definição mais precisa de objetivos para sua implementação, planejamento das etapas de execução, definição prévia dos temas/conteúdos a serem abordado e alguma preocupação com o conhecimento da linguagem. Essa classificação foi tomada como referência para a análise dos modos de adesão dos professores proponentes às diretrizes da política.

Foram categorizadas como indicativas de maior adesão as seguintes práticas: cineclube na escola e cineclube de curtas-metragens, da escola 2; oficinas de produção de vídeos e cineclube na escola, da escola 5; oficina de rádio, cineclube na escola, oficina de produção de animação, oficina de produção de vídeos, da escola 6.

Cabe destacar a criação, em 2008, pela então Gerência de Mídia-Educação da SME, do projeto Cineclube nas Escolas, como um dos principais expoentes de execução da política de mídia-educação do município. Trata-se de um projeto que disponibiliza equipamentos de para exibição de vídeos, filmadoras e computadores, juntamente com um acervo significativo de materiais audiovisuais brasileiros (longas e curtas-metragens), oferecidos pela Secretaria Nacional do Audiovisual. A adesão das escolas é voluntária, mediante inscrição e solicitação do “kit cineclube”, e exige que um(a) professor(a) se responsabilize pela coordenação do cineclube. O projeto oferecia, à época, formações regulares em cinema e educação aos professores e alunos participantes. Com diretrizes mais

precisas, os cineclubes se configuraram como espaço privilegiado de adesão de professores e alunos à política de mídia-educação da SME e um dos fatores que favoreceram a produção de vídeos nas escolas observadas. Criando *videoclips* musicais, animações e vídeos para participação em festivais (como a Mostra Geração do Festival do Rio ou o Anima Mundi), os professores coordenadores dos cineclubes desenvolvem projetos de produção audiovisual com seus alunos há bastante tempo. No entanto, esta não é uma atividade presente na maioria das escolas.

Ainda que seja o projeto mais estruturado da política, observou-se em escolas visitadas alto grau de improviso nas ações cineclubistas. Em muitos casos as atividades “cineclubistas” levam pouco em conta as diretrizes do projeto com relação ao processo de seleção e exibição de vídeos e, principalmente, a estratégias pedagógicas de análise crítica e de formação estética.

Modos de adesão dos professores à política

Com base nas práticas, foram identificadas algumas formas de adesão de professores à política de mídia-educação da SME. De um modo geral, mesmo com pouco conhecimento dos pressupostos e das diretrizes da política, porque estes não lhes foram devidamente apresentados, professores aderem à política de forma **espontânea**, ou seja, por interesse pessoal e sem formação específica. Nesses casos, as práticas implementadas têm objetivos relativamente difusos, sem vínculo com o que está proposto nos documentos da política, e são realizadas de forma pouco coesa. As motivações desses professores estão ancoradas na vontade de trabalhar com mídias na escola e no desejo de dar “voz aos alunos”, “falar a língua” deles, ou de tornar as aulas mais interessantes, permitindo que os estudantes usem recursos que já conhecem:

Com o tempo, a professora mostrou seu interesse pela sala de leitura, pois se considera uma leitora e alguém que gosta de mídias. Tem vontade de aprender a fazer as coisas, mesmo sem nunca ter estudado sobre. Disse que aprendeu sozinha a fazer os cartazes de filmes do cineclubes para convidar os alunos a participar das sessões, e disse se encantar com essas atividades. (Relatório de campo, escola 6).

Porque você tem um celular, você tem um aplicativo que você começa a conversar com ele [aluno] sobre o aplicativo, isso é uma forma de você manter uma parceria e mostrar pra ele: “Ó, eu tô aqui junto com você” – não é aquela coisa tão distante.

Então, eu acho que a gente consegue estar mais perto do aluno, falar essa linguagem dele. (Relatório de campo, entrevista professora, escola 6).

Esse modo de adesão é mais claramente percebido nas práticas categorizadas pela pesquisa como **intuitivas/informais**, pois são realizadas de forma eventual e sem programas pedagógicos, e nas práticas **instrumentais**, nas quais o uso de mídias tem foco exclusivo na abordagem transmissiva de conteúdos curriculares. A maior parte dos professores com adesão espontânea realiza as atividades com equipamentos próprios e finaliza os produtos em suas residências, sem a participação dos alunos.

Como a internet da escola não funciona bem o professor traz seu modem pessoal de casa e abre os filmes em sua conta da Netflix. Em alguns dias de exibição, usando o computador da escola (que não tem boa placa de vídeo) havia um *delay* entre a imagem e o som. (Relatório de campo, escola 2).

A falta de internet na escola toda atrapalha o trabalho dos professores. Uma das professoras que observei tem que levar seu modem para acessar a internet em sala de aula. O projetor foi instalado muito alto e próximo da parede onde é direcionado o foco de luz, produzindo uma projeção de péssima qualidade e cansativa para a turma e a professora. As aulas observadas com uso de mídia se restringem ao uso da Educopédia, o que auxilia a professora apenas a apresentar o conteúdo. O mesmo ocorre com a produção do jornal mural, que não está associado à busca por notícias na internet, nem à produção de matérias em espaços digitais, contando com uso de mídias para a construção do jornal. (Relatório de campo, escola 3).

Outro modo de adesão é o que envolve algum conhecimento da política e de suas diretrizes e, não raro, contato com a literatura de referência do campo. Trata-se, nesse caso, de uma **adesão por convencimento, ou adesão informada**. Propostas advindas desse modo de adesão tendem a ser ancoradas em objetivos mais bem definidos, em algum planejamento (ainda que não totalmente estruturado) voltado para o tipo de formação que o professor espera promover, como pode ser observado nos relatos de campo apresentados a seguir:

[...] o professor iniciou a aula com uma teorização sobre as mídias, demonstrando por quais fases já passamos em nossa história até chegar às tecnologias digitais. Leva os alunos a ter contato com aparelhos já ultrapassados e a entender porque estamos em uma era digital e como ela se diferencia da analógica.

Após essa introdução, ele volta seu trabalho para os temas tratados pela escola e faz produção de imagens e vídeos sobre os assuntos abordados. Além disso, informou que leva suas turmas para museus e centros culturais próximos para verem exposições e, em seguida, produzirem vídeos sobre elas. (Relatório de campo, escola 5).

A professora apresentou a proposta escrita do projeto da sala de leitura, onde constam as informações sobre o cineclubes, e explicou os objetivos dos dois projetos: “Estimular o gosto pela arte através da difusão do cinema na escola e promover momentos de reflexão a respeito do filme e exibição e debates.” (Relatório de campo, escola 5).

No cineclubes, os filmes são pensados com foco apenas para assisti-los e discutir sobre a história contada, tratando de suas mensagens. A professora disse que o cineclubes funciona há tempos na escola e que tem monitores que ajudam na sala de leitura com essas atividades auxiliando na escolha dos filmes. A sala onde a atividade acontece não tem uma iluminação ideal para assistir a filmes, sem cortinas com blecaute, mas conta com boas cadeiras e é climatizada. A janela por onde entra a luminosidade fica na mesma parede onde está instalada a TV. (Relatório de campo, escola 5).

A adesão por convencimento/ informada favorece a criação do que pode ser entendido como uma “pedagogia autoral”, direcionada à execução de certo tipo de atividade de produção de mídias. Todos os professores que apresentaram uma pedagogia própria para os projetos que desenvolvem informaram ter passado por uma formação específica oferecida pela SME e/ou buscada por meios próprios, junto a outros agentes.

O professor relatou que, em 2003, conseguiu a ajuda de um amigo que trabalhava numa produtora de vídeo para edição dos materiais que produzia com seus alunos. Assim, aprendeu a trabalhar com edição e com outros equipamentos relacionados à técnica, elaborando também roteiros com suas turmas. Paralelo a isso, ele pesquisava como produzir materiais audiovisuais, trazendo sua prática na TV para sala de aula. Desde então, o professor não parou mais com esse trabalho e investiu recursos próprios em material para produzir vídeos melhores, comprando um computador e uma câmera. (Relatório de campo, escola 6).

A professora relata que em uma formação no projeto do Anima Mundi conheceu o programa de animação chamado Muan, de-

envolvido pela equipe do festival e que facilitou muito seu trabalho na escola. Como na época a escola não tinha verba para colocar uma boa placa de vídeo, a professora comprou essa peça para adiantar seu trabalho com os alunos. (Relatório de campo, escola 6).

Alguns relatos de professores pesquisados indicam que essa formação não chega para todos, o que pode ser reflexo das muitas dificuldades de implantar uma política de formação continuada de professores em uma rede de ensino tão extensa (mais de 1000 escolas de Ensino Fundamental e cerca de 40 mil professores¹⁹).

Qualquer atividade em sala depende da iniciativa e interesse pessoais dos professores. A rede não motiva, não estimula. Como faz? De que jeito? Não fomos ensinados a isso. E a rede não sabe o que fazer? Eu fico ao nível de meu uso porque me beneficia. (Relatório de campo, entrevista, professor, escola 1).

Não sou pessimista, estou vislumbrando que a realidade do professor hoje, formado há 10 anos, 15 anos atrás, ele não foi treinado para trabalhar com essa tecnologia. Eu acho que essa discussão também passa pelo curso de formação de professores, pelas licenciaturas. Enquanto os professores universitários não utilizarem isso, é outra discussão. (Relatório de campo, entrevista, diretor, escola 5).

A diretora ressaltou a necessidade de formação de professores para o uso das mídias na escola, o que demonstra que seu quadro docente precisa trabalhar mais esse aspecto para inserir em sua prática o uso das mídias. (Relatório de campo, escola 2).

A formação em mídia-educação, o conhecimento dos pressupostos que orientam a política e o reconhecimento pela comunidade escolar da relevância e legitimidade das práticas mídia-educativas para a formação integral dos estudantes foram identificados como fatores associados a esse modo de adesão, conforme será abordado a seguir.

¹⁹ Mais informações sobre os números atualizados dessa rede disponíveis em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 13 out. 2019.

Condições favoráveis à adesão de professores à política de mídia-educação da SME

Considera-se adesão a uma determinada política educacional a adoção voluntária e intencional de princípios, diretrizes e proposições para a prática, formulados no âmbito da gestão e veiculados ou não em documentos escritos. A política de mídia-educação da SME está descrita no Núcleo Curricular Básico Multieducação, publicado em 1996 e revisto em 2004 (em vigor até o presente momento); no Fascículo da Mídia-Educação, do Núcleo Curricular no Multieducação, publicado em 2005; e no Plano Municipal de Educação de 2008-2018²⁰. A maioria desses documentos está disponível para os professores em sítios mantidos na internet pela Secretaria de Educação²¹ e em materiais impressos enviados às escolas. No entanto, os documentos não apresentam orientações precisas sobre como implementar práticas mídia-educativas no âmbito escolar. Assim, considera-se que professores com adesão informada à política além de ter conhecimento dos pressupostos e das diretrizes que a orientam, passaram por formações específicas e/ou têm algum vínculo como esse campo de estudos.

Observando as características das escolas onde ocorrem regularmente **práticas mídia-educativas estruturadas/intencionais**, promovidas por professores com **adesão por convencimento/informada**, pode-se elencar algumas condições favoráveis ao engajamento das escolas e dos professores à política proposta.

Trata-se, em sua maioria de **escolas de tempo integral**, sejam ginásios cariocas²² ou não, que ofertam oficinas no contraturno, com um leque diversificado de atividades mídia-educativas estruturadas (escolas 2, 5 e 6²³). São

20 Uma análise da política, à luz de seus documentos, pode ser encontrada em Duarte, Milliet e Migliora (2019).

21 Disponíveis em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/atualizandomultieducacao.htm> e <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1122731>. Acesso em: 14 out. 2019.

22 Criados SME em 2011 em algumas escolas de segundo segmento do ensino fundamental, os Ginásios Cariocas ofereciam, no período em que foi realizada a pesquisa, ensino em tempo integral para os alunos. Alguns tinham sua estrutura vocacionada, com base em uma proposta curricular diferenciada, podendo ser: Ginásio Olímpico, Ginásio das Artes, Ginásio do Samba e Ginásio de Novas Tecnologias. Tendo por princípio o “protagonismo juvenil”, os Ginásios Cariocas ofereciam práticas e vivências em uma jornada escolar ampliada, corpo docente com dedicação exclusiva e uma grade curricular estruturada, entre outros aspectos, a partir do projeto de vida dos estudantes incluindo disciplinas eletivas e estudo dirigido. Mais informações disponíveis em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016>. Acesso em: 14 out. 2019.

23 A escola 6, por exemplo, funciona com oficinas em contraturno desde 1990, antes da rede propor a estruturação dos ginásios cariocas.

escolas nas quais os professores têm carga horária maior (entre 20 e 40 horas) e podem utilizá-la tanto no ensino regular (disciplinas do currículo escolar) quanto em atividades extraclasse. São também escolas que incluem em suas práticas de ensino oficinas livres para os estudantes, no contraturno, diversificando as opções de acesso a conhecimentos. Esse aspecto é relevante pelo fato das atividades não estarem atreladas a notas e medidas de desempenho dos alunos, o que permite aos alunos um tempo de fruição e de produção livre dos constrangimentos impostos pela cultura escolar, como indica o registro de observação a seguir:

Percebemos que o envolvimento dos alunos é genuíno, pois as oficinas ocorrem no contraturno e estão todas sempre cheias. Os estudantes participam das oficinas com interesse e produzem materiais ricos nessas experiências, integrados com o uso das mídias como uma atividade corriqueira em seu cotidiano. Às vezes precisam da mediação dos professores para lidar com um equipamento que não funciona, ou para resolver algum problema, mas isso é tratado com naturalidade e numa parceria bem interessante com os professores. (Relatório de campo, escola 6).

A realização das oficinas em contraturno demanda uma **carga horária estendida dos professores** que as promovem, o que implica, necessariamente, o reconhecimento pela comunidade escolar e pela SME da relevância dessa formação para os alunos da rede. Desse modo, a **adesão da direção da escola à política** se configura, portanto, como condição imprescindível, embora não suficiente, para adesão dos professores. Ao compreender a mídia-educação como relevante, os(as) gestores(as) conseqüentemente apoiam os(as) professores(as) envolvidos, dando as condições necessárias para atender às demandas dos projetos (autorização dos pais, recursos para eventos e filmagens, auxílio para deslocamento dos alunos, infraestrutura física e tecnológica, liberação para participação nas formações, etc.). Em duas das escolas visitadas, a gestão escolar articula a mídia-educação a demandas imprescindíveis da política educacional, como assegurar a permanência dos alunos na escola, em especial, dos adolescentes. Ao ser questionada sobre as razões pelas quais apoia os projetos de mídia-educação em sua escola, a diretora de uma dessas escolas respondeu:

[...] trazer o aluno para escola, a não evasão, bom desempenho, porque eles estão fazendo tudo o que eles gostam. Até pela opção deles de oficina, que eles podem optar pelas oficinas que querem, isso é muito bom porque ele está fazendo aquilo que ele gosta. Então, eles não se evadem, têm um bom desempenho, estão dentro da escola o dia inteiro, fazendo aquilo que eles querem.

De um modo geral, é a gestão da escola que assegura a continuidade e consequente aperfeiçoamento dos projetos de mídia-educação. Um dos(as) professores(as) entrevistados(as) informou que realiza animação em suas aulas de arte desde 1999 e outro(a) que promove oficinas de produção audiovisual escolar desde 2005. Eles relatam que o apoio da direção é o diferencial, e consideram ter “sorte” por “ter uma direção que trabalha muito junto com a gente”. O receio da maioria dos professores com **adesão informada** quanto à descontinuidade dos projetos está, em geral, mais associado a mudanças de gestão do que à falta de condições materiais. Com a adesão da direção, as atividades de mídia-educação conseguem se manter nas escolas por mais tempo, muitas vezes independente da permanência daqueles(as) que as iniciaram.

Outra condição favorável à adesão de professores à política é a **formação específica** para o trabalho com mídias na escola. Todos os professores responsáveis pelos projetos de cineclube nas escolas realizaram, no mínimo anualmente, cursos para atuação no projeto, promovidos pela própria SME.

[...] eu fiz um curso de formação do cineclube, que ensinava a fazer filme, assim o básico. E aí eu comecei a fazer um projeto de literatura e cinema, trabalhava primeiro o livro e depois passava o filme. (Relatório de campo, entrevista, diretora, escola 2).

A professora chegou à sala de informática por meio do projeto Telemar Educação, do qual ela fez parte junto com outros professores, na década de 90. Depois disso, fez cursos promovidos pela SME. Ela relatou ter participado de um curso via internet sobre o sistema Ubuntu. (Relatório de campo, escola 6).

Em 2014, a escola recebeu mais de 100 DVDs com longas-metragens brasileiros com o livro correspondente ao filme, que também foi enviado pela SME, daí originou-se o projeto de cinema e literatura. Algum tempo depois, o pessoal da sala de leitura recebeu capacitação para registro e empréstimo do material ali organizado. (Relatório de campo, escola 5).

Os docentes que desenvolvem produção audiovisual com os alunos também passaram por cursos oferecidos pela SME e/ou por agentes externos, parceiros da secretaria, como Anima Mundi, Cineduc ou Oficina Cine-Escola, por exemplo. Observou-se que a disponibilidade desses profissionais em passar por formação continuada qualifica significativamente suas práticas pedagógicas nessa área.

Obstáculos para adesão de professores à política

Como apenas **uma pequena parte das escolas atende os alunos em tempo integral**, na maioria das unidades a oferta de atividades de contraturno, imprescindível à execução da política de mídia-educação da rede municipal de ensino, é praticamente inexistente. Quando ocorrem, as oficinas extraclasse ficam restritas a alunos que podem permanecer na escola além do horário regular de aula.

Outro fator que se apresenta, obviamente, como obstáculo à adesão de professores à política e conseqüentemente à criação e continuidade de projetos nessa área, é a **baixa velocidade e qualidade da conexão à internet e a falta de equipamentos adequados**. Os dados produzidos através da aplicação de questionários na primeira etapa da pesquisa já apontavam que, embora 97,8% das escolas da rede tivessem internet, 72,7% dos diretores classificavam as condições de acesso como regular, ruim ou péssima (DUARTE et al., 2016). Os resultados também indicam que embora haja equipamentos multimídia na maioria das escolas, a proporção aluno/equipamento é inadequada, o que compromete a realização de atividades que impliquem seu uso. As observações realizadas confirmaram as dificuldades enfrentadas por professores e alunos na obtenção dos equipamentos necessários à realização das atividades de mídia-educação: o professor responsável pelas oficinas de vídeo e a professora que dirige as oficinas de animação (ambos da escola 6) utilizam seus equipamentos pessoais para gravar e editar os vídeos realizados com os alunos. De modo geral, essa é uma situação recorrente nas práticas observadas durante a pesquisa.

Outra condição desfavorável a uma maior adesão à política de mídia-educação por parte dos professores da rede é a **ausência de institucionalização das práticas** mídia-educativas, com orientações precisas para organização, planejamento e execução, programas pedagógicos e instrumentos de avaliação das práticas. As práticas que se estabeleceram nas escolas há mais tempo, criando uma “tradição”, são institucionalizadas pelo discurso de professores, gestores e da própria SME sobre estas, sem uma organização sistemática de suas propostas. Além disso, a maior parte dessas atividades tem seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias e critérios de avaliação organizados junto com prática, porém desvinculados da escrita de um projeto que especifique esses procedimentos. Embora isso não desmereça os projetos, a falta de registro acaba fragilizando a política e sua renovação, uma vez que não se gera documentos que tratem dessa memória.

A falta de institucionalização das práticas mídia-educativas parece ser decorrente de outra condição que compromete a implementação e consolidação da política: a **obsolescência natural de propostas desse tipo**. A ausência de instrumentos e condições adequados de monitoramento e avaliação regular da política impede que esta incorpore novas perspectivas teóricas e que renove suas diretrizes e práticas.

Considerações finais

Na modelagem analítica adotada nesta pesquisa, as práticas mídia-educativas desenvolvidas nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro foram classificadas em três categorias: intuitivas; instrumentais e estruturadas/intencionais. As observações realizadas em escolas permitiram identificar os modos de adesão à política dos professores que promovem essas práticas como adesão espontânea (por interesse pessoal, sem conhecimento das diretrizes e sem formação específica) e adesão por convencimento ou informada (com conhecimento dos pressupostos formulados na política e com maior embasamento teórico-metodológico). Esta última, de caráter mais duradouro, está associada a projetos estruturados e guarda relação direta com a formação continuada e com o reconhecimento da legitimidade da educação para as mídias na formação integral dos alunos.

Entretanto, observou-se pouca estruturação do programa pedagógico associado às práticas mídia-educativas, mesmo entre professores altamente engajados, o que contraria os preceitos defendidos no campo quanto à necessidade de que a mídia-educação na escola seja pautada em objetivos bem definidos, planejamento, organização e, principalmente em estratégias pedagógicas cuja eficácia deve ser constantemente avaliada (BUCKINGHAM, 2019). Observou-se, também, pouca diversificação das atividades, centradas, em sua maioria, na exibição de vídeos e na produção de materiais audiovisuais. Não conquistaram lugar relevante nas escolas e salas de aula da rede de ensino do Rio de Janeiro os estudos e debates sobre o impacto do desenvolvimento tecnológico nos modos de acesso e produção de conhecimentos, sobre confiabilidade e intencionalidade do que é veiculado na internet, ética na produção e veiculação de conteúdos, discursos de ódio, impulsionamento de *fake news* via redes sociais, privacidade entre outros temas relevantes para os que estão crescendo na era das mídias digitais. A ausência de monitoramento e de mecanismos de avaliação, associados à falta de condições materiais e econômicas para assegurar infraestrutura

tecnológica adequada e formação continuada aos docentes, dentro da escola, em sistema de aprendizagem entre pares²⁴ (BRASILINO, 2017), dificultam a atualização da política e a **adesão informada** dos professores, condição necessária a sua efetiva implementação.

Vale retomar os argumentos defendidos por Selwyn (2017) e Buckingham (2019) acerca das inserção de mídias na escola. A presença “física” delas nas práticas escolares não é inevitável nem obrigatória e não pode ser imposta por discursos tecnofílicos ou interesses estranhos aos objetivos pedagógicos. Entretanto, como objeto de reflexão filosófica e de conhecimento, as mídias não podem ficar fora da vida escolar, considerando-se o papel estruturante desempenhado pela mediação tecnológica da comunicação nas relações sociais (MARTÍN-BARBERO, 2009). Para que esse debate integre o cotidiano escolar, os textos que o embasam precisam estar pautados em conhecimentos sólidos e atuais e devem ser acompanhados por diretrizes precisas para as estratégias pedagógicas a serem adotadas (BUCKINGHAM, 2019).

Referências

BRASILINO, A. de M. *Formação de Professores e a prática pedagógica com tecnologias: estudo da correlação na base TIC Educação 2014*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BUCKINGHAM, D. *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity Press, 2019.

DUARTE, Rosália et al. *Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/2016/12/22/projetos-de-midia-educacao-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-do-rio-de-janeiro-e-aprendizagem-escolar/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DUARTE, R.; MILLIET, J.; MIGLIORA, R. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e202710, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100584&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019.

24 Pesquisa realizada por Brasilino (2017) a partir de dados da pesquisa TIC Educação 2014, indicou que os professores aprendem a usar mídias em suas práticas pedagógicas mais e melhor com seus pares, dentro da escola, do que em cursos de formação continuada de larga escala, corroborando a concepção de aprendizagem colaborativa como mais adequada à construção de novos conhecimentos e práticas.

FERREIRA, G. M. dos S.; LEMGRUBER, M. S. Tecnologias Educacionais como Ferramentas: Considerações Críticas Acerca de uma Metáfora Fundamental. *Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 112, 2018.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-18, 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

MILLIET, J. Discrecionalidade dos professores na implementação de políticas mídia-educativas em escolas públicas do Rio de Janeiro. In: PEREIRA, S. *Literacia, mídia e cidadania: livro de atas do 5º congresso*. Braga: CECS, 2019. p. 204-216.

SÁ, P. T.; FONSECA, M. J. S.; MACHADO, C. S. Cultura da leitura e escrita em práticas mídia-educativas nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Reveduc*, 2020. (No prelo).

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (eds.). *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

TAVARES, M.; DUARTE, R.; JORDÃO, C. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 31, p. 323-349, ago. 2016.

Sobre os Organizadores

Robson Dias

Jornalista, mestre e doutor em Comunicação. Professor e pesquisador do PPGE/UCB, linha Política, Gestão e Avaliação da Educação. E também do PPGCOM/UCB, linha Estratégia e Gestão Comunicacional. Coordenador do Grupo Prêmios, Indicadores e Estratégias em Educação.

Victor Laus Gomes

Doutor em Comunicação Social, Mestre em Administração e Bacharel em Comunicação Social. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB, linha Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador e Professor do Mestrado Profissional Inovação em Comunicação e Economia Criativa, linha Estratégia e Gestão Comunicacional. Líder do Núcleo de Estudos em Estratégia e Gestão Educacional e do Núcleo de Estudos Comunicacionais de Gestão e Estratégia (UCB/CNPq). Coordenador dos cursos de Graduação em Publicidade e Propaganda, Jornalismo Digital e Design Visual da UCB.

Célio da Cunha

Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília no desenvolvimento da área de concentração: Políticas Públicas de Educação e História das Ideias Pedagógicas. Professor Adjunto IV aposentado da Faculdade de Educação da

Universidade de Brasília. Membro do Comitê Científico da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) da Capes e do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Política e Administração da Educação (Aanpae) e Integração e Conhecimento do Neies – Mercosul. Foi coordenador editorial e assessor especial da Unesco no Brasil na área de educação. Tem livros e artigos publicados e experiência em Políticas Públicas em Educação. Foi Analista de Ciência e Tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC. No início da carreira, dirigiu o Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT.

Sobre os Autores

Adriana Santos Batista

Doutora em Letras: Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professora adjunta da Universidade Federal da Bahia, coordenadora do Grupo de Estudos sobre Texto e Enunciação (GETEn) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (Geppep).

André Leite de Farias

Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Professor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Bruna Damiana Heinsfeld

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Consultora Educacional. Docente voluntária dos cursos de graduação e pós-graduação a distância da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Integrante dos Grupos de Pesquisa Formação Docente e Tecnologias (ForTec/PUC-Rio) e Educação, Tecnologias e Formação Docente (EduTec/UFMS).

Cláudia Pereira

Doutora em Antropologia pelo PPGSA - IFCS/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo realizado estágio pós-doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Jovem Cientista do Nosso Estado / FAPERJ.

Danielle Mendonça Sousa Ferreira

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e participante do Grupo de Pesquisa PRODOCENCIA-UnB.

Édison Trombeta de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). É Coordenador da Equipe Técnica de Produção e Desenvolvimento de Material Didático da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e professor de Comunicação Empresarial na Faculdade de Tecnologia (Fatec).

Felipe França Laud

Jornalista pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Repórter na TV Câmara de Porto Alegre. Já passou por veículos como TV Campus, Rádio Carafé FM, TV Câmara de Bagé, TV Pampa e TV Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Também possui experiência como jornalista freelancer em jornais impressos especializados.

João César da Fonseca Neto

Doutorando em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB); Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea); Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Joana Sobral Milliet

Doutoranda em Educação pela PUC-Rio, bolsista Capes, integrante do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídias (Grupem). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), formada em Comunicação Social (Jornalismo) e Especialista em Mídia-Educação pela PUC-Rio. Atua há 20 anos em projetos sociais na área de Mídia-Educação.

Letícia Resende Soares

Psicóloga escolar na rede privada de ensino do Distrito Federal. Pós-graduanda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento na Universidade de Brasília.

Magda Pischetola

Doutora em Educação pela Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Itália, com pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta no Departamento de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Tecnologias (ForTec/PUC-Rio). Atualmente é professora visitante na University of Copenhagen e na Aalborg University CPH, na Dinamarca.

Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Professora e pesquisadora da Universidade de Brasília. Doutora em Educação, pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e em “Juventude e participação social” e Coordena o Gaia - Grupo de Ações e Investigações das Adolescências e o Laboratório de Psicologia Cultural, do Instituto de Psicologia da UnB.

Marcelo Mocarzel

Doutor em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tendo realizado estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis e professor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro.

Mirna Juliana Santos Fonseca

Doutora em Educação pela PUC-Rio, com bolsas Capes e CNPq, e vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídias (Grupem). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado como bolsista PNPd-Capes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Realiza pesquisas sobre audiovisual e mídias na educação.

Nádia Rubio Pirillo

Mestra em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo pela Unesp, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). É Designer Instrucional na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

Patrícia Guimarães Gil

Jornalista, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), onde integra o Grupo de Pesquisa em Comunicação Pública e Política (Compol). Fez estágio de doutoramento na University of New South Wales (Sydney, Austrália), onde também completou mestrado em Políticas Públicas e Governança. Atualmente, é professora da ESPM-SP e de cursos de Pós-graduação na USP. Em 2019, lançou, ao lado da coautora Heloiza Matos, a coletânea Comunicação, Políticas Públicas e Discursos em Conflito (ECA-USP).

Pedro Roberto Jacobi

Professor Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental do Instituto de Energia e Ambiente da USP.

Rafael Rangel Winch

Jornalista pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Comunicação pela mesma instituição. Doutorando em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Pesquisa Transverso - Estudos em Jornalismo, Interesse Público e Crítica (UFSC/CNPq).

Rosália Maria Duarte

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); estágio pós-doutoral na Universidad de Alcalá de Henares; professora do programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio; coordenadora do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia (Grupem); coordenadora de projeto no Programa Capes de Internacionalização Institucional; membro da Associação de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação e da European Communication Research and Education Association.

Tailana Celina Braz Botelho

Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DEDC-X. Atualmente, é pesquisadora voluntária de Iniciação Científica pela Universidade Federal da Bahia. É membro do Grupo de Estudos sobre o Texto e Enunciação (GETEn).

Valdir Lamim-Guedes

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Ecologia e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Valdivina Alves Ferreira

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da Educação Básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

**Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra
UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da
Universidade Católica de Brasília**

1. CALIMAN, G. (Org.). *Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação*, 2013.
2. SIVERES, L. (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, M. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, R. O. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes: Possibilidades e Limites*, 2013.
6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
7. RIBEIRO, O.; MORAES, M. C. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
8. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
9. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Orgs.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
12. SÍVERES, L. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
13. SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.). *A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. *Violência e Escola*, 2015.
17. MANICA, L.; CALIMAN, G. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.

18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 2015.
19. CUNHA, C. (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*, 2016.
21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*, 2016.
22. SIVERES, L. (Org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*, 2016.
23. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUSA, M. F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*, 2016.
24. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República*, 2016.
25. JESUS, W. F.; CUNHA, C. (Orgs.). *A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*, 2016.
26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O. L. C. (Orgs.). *Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes*, 2017.
27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Diálogo: um processo educativo*, 2018.
28. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C.. *Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais*, 2018.
29. MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.). *Magistério: formação, avaliação e identidade docente*, 2018.
30. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*, 2018.
31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos*, 2018.
32. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
33. BRITO, R. O. *Escolas sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro*, 2019.
34. CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (Orgs.). *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*, 2019.
35. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão*, 2019.
36. SIVERES, L.; LUCENA, J.I.A. (Orgs.). *Diálogo: uma perspectiva educacional*, 2019.
37. DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. (Orgs.). *Transdisciplinaridade e educação do futuro*. 2019.

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 10 anos em 2018. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada em 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Já publicou inúmeros artigos científicos, e chegando à quantidade de 40 livros, tendo presença ativa em eventos, tais como congressos e seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 20 professores, dentre coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional.

Geraldo Caliman
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO-UCB publica esta importante obra que deslinda a representação de instituições, modalidades de ensino, políticas públicas e fenômenos que afetam a educação brasileira. Trata-se de um livro necessário para a compreensão das atuais interlocuções de saberes e interfaces entre a educação e a comunicação, mais especificamente das políticas educacionais e suas representações midiáticas, essencial tanto para a análise da percepção pública quanto para a avaliação destas políticas.

Lília Rolim Abadia

A obra nasce da necessidade de ampliar a discussão em torno da interface entre as áreas da Educação e da Comunicação. Os trabalhos reunidos neste volume delineiam perspectivas distintas sobre esta interface, indicam caminhos para pensarmos a mídia e seu papel educativo, e abrem espaço para futuras pesquisas que venham a aprofundar as reflexões sobre como a Educação e a Comunicação podem ser articuladas para a promoção do desenvolvimento econômico e social do Brasil. Entre os temas explorados nesta obra estão os discursos midiáticos sobre as políticas educacionais, as mediações em contextos educativos e as tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação.

