

A Temporalidade como Fator Determinante na Relação Comunicação e Educação¹

Eliana NAGAMINI²

Faculdade de Tecnologia São Paulo, CEETEPS, SP

Maria do Carmo Souza de ALMEIDA³

Universidade de Taubaté, Taubaté, SP

RESUMO

A questão da temporalidade é um tema recorrente quando refletimos sobre o mundo contemporâneo, cujas atividades demandam maior rapidez nas tarefas cotidianas. Tal fenômeno afeta também os contextos pedagógicos. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a temporalidade na prática docente, como fator determinante para a relação entre o professor e os meios de comunicação. A percepção subjetiva do tempo interfere na construção do “*ethos* docente”, tanto na sua formação/capacitação continuada, quanto na prática em sala de aula, bem como a sua visão sobre os meios de comunicação. Observamos que a sensação de rapidez na passagem do tempo limitam e delimitam o fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: temporalidade; professor; comunicação; educação

INTRODUÇÃO

O tempo da vida marca as passagens do processo de amadurecimento: infância, adolescência, adulto, velhice. O tempo cronológico regula nossas relações sociais: hora de acordar, hora de dormir, hora do almoço, da janta e assim por diante. Mas não conseguimos segurar ou dominar o tempo, pois, apesar de todas as estratégias de medição do tempo, há um tempo não mensurável, isto é, o tempo subjetivo criado pela nossa percepção, principalmente no cenário contemporâneo, vivido no sentimento de velocidade e encurtamento do tempo (KEHL, 2009). Segundo Kehl,

o presente, que para o corpo é o único tempo existente, vem sendo cada vez mais comprimido entre um passado descartado a cada instante e um futuro em direção ao qual o homem se precipita sem saber por que, movido pela ameaça angustiante (2009, p.167).

Vivemos, nesse sentido, divididos entre o tempo mensurável e o não mensurável, em todos os segmentos da sociedade. No contexto escolar, a temporalidade demarcada pelo relógio e aquela percebida pelos professores é um indicativo do

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Pós-doutoranda da ECA/USP, professora da Fatec São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETESP), e-mail: eliananagamni@fatecsp.br

³ Professora da Graduação e do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), e-mail: maria.almeida@unitau.com.br

processo de aceleração social, da sensação do encurtamento do tempo. O tempo cronológico limita e regula nossa vida; sem a organização do tempo, o convívio social seria quase impossível. No cotidiano da escola, regula-se o tempo de professores e de alunos, tanto da sala de aula, quanto do fora dela, pois a delimitação interfere em outros pequenos núcleos sociais, como o tempo da família, de convívio e de lazer.

A noção que temos do tempo parte do presente, pois é nele que se presentifica a memória e a projeção. Rovelli, ao estudar Santo Agostinho, conclui que

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

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

Este artigo insere-se em uma pesquisa mais ampla, que integra os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas⁴. Foram aplicados questionários online e presenciais em escolas públicas e particulares. Analisamos o conjunto de questionários respondidos por 299 professores das redes públicas e particulares da Grande São Paulo. O foco são as respostas discursivas que nos auxiliam na compreensão do perfil de professores e a relação desses profissionais com as tecnologias e os meios de comunicação, mediados pela percepção temporal.

⁴ MECOM. Mediações educomunicativas. Grupo de pesquisa apoiado pelo CNPq e baseado no Departamento de Comunicações e Artes/ECA/USP/PPGCOM, sob coordenação do prof. Dr. Adilson Citelli. Pesquisadores associados: Dra. Ana Luisa Zaniboni Gomes, Dra. Eliana Nagamini, Dra. Elisângela Rodrigues da Costa, Dra. Helena Corazza, Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, Dr. Rogério Pelizzari de Andrade, Dra. Sandra Pereira Falcão, MS. Suéller Costa; Doutorandos: MS. Douglas Calixto, MS. Edilane Carvalho Teles, Ms. Gláucia Silva Bierwagen, Ms.. Michel Carvalho da Silva; Mestrandos: Roberta Takahashi Soledade e Wellington Nardes; Iniciação científica: Rafaela Treib Tabora.

1. Novas temporalidades no cenário contemporâneo

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

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

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

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

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

observarmos que o mundo está em constante mudança, é possível adotar diferentes maneiras para medir o tempo (ROVELLI, 2018).

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

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

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

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

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

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

O comportamento dos professores diante dessa percepção subjetiva do tempo é influenciado pelo “*ethos* docente”, ou seja, pela imagem que eles têm de si e do fazer docente e pela imagem que os outros têm de ambos. Assim, visto que o *ethos* é uma

construção discursiva, os docentes se veem divididos entre essas duas imagens de si, que são retratadas nos discursos do cotidiano, sobretudo midiáticos, conforme menciona Citelli (2012, p. 10): a primeira se refere ao “profissional respeitado, reconhecido pelo saber, pelo labor de ensinar”; a segunda relacionada “ao tipo que vive à beira de um ataque de nervos, da busca de licença médica, do baixo salário, da inapetência formativa”. No dizer de Maingueneau (2008, p.65), o *ethos* implica

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

Desse modo, tendo em vista que os discursos em torno da profissão docente influenciam diretamente o fazer pedagógico, esse profissional tem convicção de que precisa corresponder, à risca, às expectativas que se esperam dele e que fazem parte de sua construção identitária profissional. Ou seja, realizar todas as suas atividades pedagógicas cumprindo, com maestria, cronogramas, planejamentos; dominando novas metodologias e tecnologias digitais; desenvolvendo competências e habilidades requeridas pelo século XXI, entre muitas outras, pois essa é a imagem condizente com a representação que a sociedade tem desse profissional. Logo, entre o que o professor quer e precisa ser, o que ele pensa ou imagina ser e o que ele é de fato ou consegue ser existe um enorme abismo agravado também, dentre outros motivos, pela percepção subjetiva que se tem do tempo, conforme nos mostra Rosa (2019).

2. Procedimentos metodológicos

Utilizamos a Análise de Conteúdo, tal como define Bardin (2016), como método principal de análise das questões discursivas respondidos pelos 299 professores. A método de análise de conteúdos de Bardin (2016) contempla três etapas: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. A pré-análise foi realizada em conjunto pelos membros do Mecom durante todo o período de organização da pesquisa e da coleta de dados por meio dos questionários digitais e impressos respondidos pelos professores participantes. Conforme mencionado, para este

artigo, destacamos as respostas discursivas⁵ a fim de compreender o perfil de formação dos docentes, a relação desses profissionais com as tecnologias e os meios de comunicação, mediados pela percepção temporal do cotidiano. Em função desses objetivos propostos, deu-se a exploração do material – fase de operações de codificação – e o tratamento dos dados brutos com a finalidade de instituir inferências e interpretações expressivas a partir deles.

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

Conforme afirma Bardin (2016), categorizar não é uma etapa obrigatória na análise de conteúdo, no entanto, a organização dos dados requer algum modo de categorização. Assim, a partir dos três grandes temas presentes nas respostas dos docentes - perfil de formação, relação deles com as tecnologias e os meios de comunicação, e a percepção temporal do cotidiano - estabelecemos as categorias ou “unidades de registro”.

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

3. Resultados e análises

3.1. Formação docente: relação educação/mídia/tecnologia

A projeção do perfil de profissional que se pretende formar é um fator determinante para a inserção de meios de comunicação e das tecnologias na prática

⁵ Cabe salientar que limitamos o número de exemplos de falas dos professores, respeitando a delimitação de páginas para este artigo. O conjunto completo das respostas discursivas encontram-se registradas na pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa já mencionado.

docente, não apenas na questão operacional dos recursos multimídias e ferramentas virtuais, mas também para a reflexão sobre o impacto desses meios no ambiente educacional. E, desse modo, a compreensão das transformações constantes no cenário contemporâneo das tecnologias incentiva ou determina um movimento dinâmico nas propostas pedagógicas. Podemos dizer que os cursos de licenciatura ou de capacitação contribuem para a construção de um “*ethos* docente” mais distante ou próximo desse panorama.

Questionados sobre disciplinas com temática relacionada aos meios de comunicação e às novas tecnologias cursadas na graduação, somente 26,8% dos professores afirmam ter cursado alguma disciplina mais diretamente relacionada à comunicação no curso de graduação. Pode-se dizer que ainda há pouco direcionamento para estudos sobre a relação Comunicação e Educação, tendo em vista que 52,5% efetivamente não cursaram disciplinas com esse tema. Acrescente-se aqueles que responderam não lembrar (19,7%). Desse modo, temos 72,2% de professores que não tiveram, em sua formação, uma relação mais efetiva com os meios de comunicação.

Nas respostas afirmativas (26,8%) encontramos três linhas temáticas de cursos realizados pelos professores: Tecnologia, Informática, Mídia. Esses cursos integravam disciplinas de programas de licenciaturas específicas (física, biologia, geografia, etc); outras relacionadas à pedagogia (didática, metodologia, práticas pedagógicas); e mais especificamente: Mídia e Educação, Letramento Digital, Mídia e Sociedade, Mídias na Educação, Mídias Sociais na Educação, Comunicação, Educação e Tecnologias. O conteúdo trabalhado nessas disciplinas podem ser classificadas por temas gerais: plataformas (Moodle, Ambiente virtual de aprendizagem), softwares (Excell, Office), metodologias (usos das mídias, de ferramentas, da internet com pesquisas e elaboração de blogs), meios de comunicação tradicionais (revistas, jornais), reflexões (mídia e sociedade, mídia e educação).

Ainda que existam poucas ofertas de disciplinas específicas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, é preciso destacar que há programas que tentam preencher essa lacuna, porém a divulgação está longe de ser o ideal. Há uma deficiência na divulgação dos programas, visto que 66,6% dos respondentes não têm informações acerca de algum programa oficial voltado à formação permanente do professor com esse tema. Somente 31,4% responderam afirmativamente e indicaram cursos em programas

oficiais, tais como: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Delegacias de Ensino, Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, Rede do Saber, TV Escola), Centro Paula Souza, USP, UNESP, UNICAMP, UAB, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Lemann, Formação Continuada do Sistema Anglo de Ensino, Google Educator. Os programas ofertam cursos sobre Educomunicação, Mídia e Educação, Tecnologias Aplicadas ao Ensino, Ensino Híbrido, EaD. Desse modo, observamos que há iniciativas em programas oficiais, tanto nas redes públicas estaduais e municipais, quanto na rede particular. O que os percentuais revelam é a necessidade de maior divulgação e oferta desses cursos, pois alguns dependem da formação de turmas.

Esse contexto formativo resulta na relação efetiva do professor com o cenário contemporâneo. Podemos observar que a visão do professor sobre os meios de comunicação, ao considerar um conteúdo complementar ou antagônico também se reflete na inserção ou não dos meios de comunicação na sala de aula. Nesse aspecto, em relação ao questionamento sobre se os professores *consideram a inter-relação escola e meios de comunicação complementar ou antagônica*, 2% consideram antagônica; 95% consideram complementar e 3% deixaram em branco.

Percebemos, portanto, que os professores reconhecem a relação intrínseca entre a comunicação e a educação, a relevância de a escola estar conectada e de dialogar com os meios de comunicação, a presença constante dos aparatos tecnológicos na vida dos jovens atualmente: *“No atual cenário, desconsiderar a tecnologia seria ir contra ao ritmo mundial, é intensificar o abismo escola-aluno”*. Percebemos que, de modo geral, as respostas dos entrevistados revelam a percepção de que a relação – comunicação e educação – vai além de uma perspectiva meramente instrumental, ou seja, é “um novo modo de relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural”, tal como defende Martín-Barbero (2014, p.79).

Outro aspecto destacado pelos docentes participantes da pesquisa é a contribuição das ferramentas tecnológicas para a interação dos alunos com os conteúdos escolares, pois, para os professores, elas podem fornecer informações relevantes, facilitar o acesso a exemplos do cotidiano, auxiliar os estudantes fora do ambiente escolar, ampliar conhecimentos e colaborar para desenvolver o senso crítico: *“Possibilita a maior interação dos alunos com o conteúdo e ajuda no desenvolvimento*

pedagógico”. Os educadores salientam também a utilização dos meios em sala de aula como fator motivador para a aprendizagem: *“Indubitavelmente, os meios de comunicação, principalmente, hoje em dia, são essenciais à motivação das Práticas Ensino Aprendizagem”*. As respostas dos entrevistados evidenciam ainda a responsabilidade do espaço educativo e dos professores em oferecerem uma educação que prepare os discentes para lidar com os meios e com as informações fornecidas por eles: *“A escola deve oferecer aos alunos mecanismos de interpretação crítica das informações veiculadas nos meios de comunicação, para que não sejam facilmente manipulados”*.

Os poucos docentes, em um total de 2%, os quais julgaram a relação entre os meios antagônica ressaltaram que os meios desviam o interesse pela aprendizagem e ela acaba tornando-se superficial, que a escola não está preparada para usar as tecnologias e que os meios de comunicação de massa, no Brasil, estão sob domínio de empresas particulares o que dificulta a apresentação de uma visão crítica da sociedade.

Um dos indicadores sobre a relação dos professores entrevistados com novas tecnologias diz respeito ao celular. Objeto polêmico, ora com institucionalização de sua proibição ora como integrante do processo de comunicação e interação entre os jovens. A questão levantada foi sobre a presença do celular na sala de aula, para compreendermos como professor encarava a presença do celular na sala de aula. O índice majoritário – depende com 72,2% - revela que o professor relativiza o uso do celular. Mostra uma transição entre a negação (18,7%) e a aceitação (8,4%). Podemos considerar que professores não excluem a possibilidade de uso pedagógico do celular, mas que ainda existe resistência significativa ao uso do aparelho.

Classificamos três categorias de justificativa para o conceito negativo para a presença do celular em sala de aula: uso inadequado do aparelho (*“Na maioria das vezes o uso é inadequado e não pertinente ao conteúdo”*; *“Os alunos usam celular sem limites. Não sabem usar para pesquisas”*); falta de acesso (*“Enquanto não universalizar a internet no ambiente escolar e tendo alunos sem celular não há condições de desenvolver esse recurso de modo relevante”*; *“Se não é uma tecnologia disponibilizada para todos alunos igualmente, acaba por excluir”*); distração: (*“O aluno fica focado em ver o celular (mensagens) e esquece da tarefa do Professor”*; *“O*

*celular atrapalha porque causa distração, falta de concentração, falta de memória”;
“Usam apenas para ouvir música ou para jogar”).*

O uso inadequado indica a presença do aparelho fora do contexto escolar, isto é, na visão do professor, os alunos não veem o aparelho como uma forma de estudar, como um objeto auxiliador do processo de ensino aprendizagem. O celular serve como fonte de conteúdo que os levam para fora da sala de aula; não é um objeto integrado ao processo pedagógico, é instrumento de fuga para atividades de interação (whatsapp, redes sociais) ou lúdicas (ouvir música, ver filmes, jogos). Os professores têm a percepção de que o celular cria uma fronteira em sala de aula, pois há um confronto entre as cobranças pedagógicas e as atividades lúdicas. Porém, a questão é apenas na relação com o conteúdo, há o reconhecimento de que a posse ou não do celular é também uma fronteira, de caráter social, pois alguns podem ter acesso à internet outros não.

Por outro lado, para 8,4% dos entrevistados acreditam que o celular possa auxiliar na sala de aula, apontando quatro linhas diretivas para inserir o aparelho como ferramenta pedagógica; segundo esses professores é essencial observar: finalidade (“A informação, ou sanar dúvidas e consultar dados na palma das mãos”; “Utilizo para compartilhar textos com os alunos”; “A aula fica mais dinâmica”; “O celular facilita pesquisas imediatas, sem o deslocamento do aluno à biblioteca”); aplicativos (“Há aplicativos como o Google Earth que dá pra ser usado”; “fazendo pesquisas e enviando atividades por via whatsapp”); estratégias (Ajuda quando usado com responsabilidade”; “Desde que seja orientada e tendo um objetivo comum e planejado!”); resultados (“para deixar o ambiente menos estressante para os alunos”; “interação dos alunos com a tecnologia. Inclusão”).

O uso do celular para pesquisa, sem dúvida, é a finalidade mais indicada pelos professores. Inclusive não descartam a utilização do aplicativo Whatsapp para interação de assuntos que envolvem o conteúdo da disciplina, além dos sites de buscas. Porém, o uso não deve ser aleatório, pois depende de planejamento e de uma mudança no comportamento dos jovens em relação ao aparelho, ou seja, deve ser usado com responsabilidade (como usar/para que usar/quando usar). E de forma positiva, permitiria que aluno desenvolvesse maior autonomia de pesquisa, além de sair da zona das interdições, pois o celular passaria a integrar o processo pedagógico.

Essa visão maniqueísta: o celular como instrumento do bem ou do mal é relativizado pela maior parte dos respondentes (72,2%), cuja responsabilidade recai no trabalho docente. Ou seja, ao relativizar o alcance pedagógico do aparelho, abre-se uma tendência à sua incorporação no processo pedagógico, como podemos observar nos indicadores de: condição/restrrição (“*Se usado como instrumento de pesquisa é muito importante*”; “*Desde que seja para fins didáticos*”; “*Apenas para fins didáticos*”; “*Somente pedagogicamente*”); momento pedagógico: (“*Quando o uso é direcionado pelo professor*”; “*Quando é para pesquisar ou calcular*”); prática pedagógica: (“*Os estudantes precisam de orientação para o uso do aparelho em sala*”).

Para eliminar a visão negativa, há condições/restrições para o trabalho pedagógico que estão ligados diretamente ao trabalho do docente: entender/reconhecer o momento pedagógico e a prática pedagógica, que dizem respeito ao planejamento.

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

A inserção do celular como instrumento benéfico depende de sua inserção no planejamento, como ferramenta integrante do processo pedagógico, caso contrário será considerado uma “distração”, uma fuga da sala de aula. Esse é um desafio para o professor: compreender o alcance pedagógico do aparelho celular. Outro desafio é o acesso dos alunos ao aparelho e à internet, que já não é de responsabilidade do professor, mas é uma questão social e institucional.

Além do uso do celular especificamente, foi questionado também aos docentes se *eles utilizam musicais, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas, etc (considerando os diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação) para ministrar aulas*. Em caso afirmativo, foi perguntado quais

e com quais finalidades. Das respostas, 16,1% assinalaram que sim; 39,8%, quase sempre; 34,8%, raramente; 8%, nunca; e 1,3% deixaram em branco.

No tocante “a quais mídias” os professores mais utilizam, destacam-se os filmes como os mais citados, dentre eles os documentários especificamente; em seguida os vídeos e as revistas; depois, as propagandas, os jornais, os telejornais e as músicas em uma ordem decrescente. De modo geral, as finalidades apontadas referem-se, principalmente, às necessidades de introduzir, contextualizar, elucidar, aprofundar, enriquecer, debater, pesquisar, complementar ou facilitar os conteúdos trabalhados em sala de aula: *“Enriquecer e desenvolver as aulas para que se tornem mais agradáveis”*; *“Complementar o conteúdo trabalhado”*; *“explorar o conteúdo trabalhado”*.

De modo mais específico, os educadores sinalizam alguns usos específicos das diferentes mídias. Quanto aos filmes, por exemplo, são empregados para possibilitar aos alunos entender melhor os conteúdos e contextos culturais diversos, facilitar a aprendizagem, refletir e debater acerca dos temas abordados em sala, promover discussões, ilustrar momentos históricos: *“Como base histórica, para dar exemplos ou trabalhar valores”*; *“Trazer um novo contexto ou problematizar algum tema já trabalhado”*; *“Contextualizar assuntos de forma diferenciada”*.

Também foram recorrentes as respostas que demonstram o desejo que os professores têm de utilizar recursos diferentes dos tradicionais materiais didáticos: *“Trazer novas perspectivas que fujam do material apostilado”*, *“Diversificar a forma de práticas de aulas”*; *“Com a finalidade de apresentar aos alunos outros meios e linguagens para refletir sobre os temas e conteúdos”*.

3.2. Várias temporalidades no cotidiano dos professores

Em relação à pergunta sobre *a possível aceleração social do tempo ter algum reflexo no comportamento e práticas dos alunos em sala de aula* e os comentários sobre isso, 69% afirmam que sim; 5% assinalaram não; 20,4% responderam talvez; e 4,7% deixaram em branco.

As principais recorrências encontradas nos comentários acerca dessa questão nos indicam que, de um lado, os entrevistados apontaram como a possível aceleração social reflete em um comportamento mais subjetivo dos estudantes, ou seja, suas emoções. De

outro lado, como essa possível aceleração pode ser observada em práticas pedagógicas do contexto pedagógico.

Em relação às emoções, embora não seja nosso intuito aqui entrar na área da Análise do Comportamento, cumpre discorrer sucintamente o que pesquisadores da área tem a nos ensinar. Desse modo, “parte daquilo que chamamos de emoções envolve respostas reflexas a estímulos ambientais. Em certos casos, talvez esse seja o motivo da dificuldade em “controlar” algumas emoções”. Os autores acrescentam ainda que nascemos preparados para determinadas respostas emocionais a certos estímulos do ambiente e que “na maioria dos casos, não sentimos medo, alegria ou raiva na ausência de eventos desencadeadores; sentimos essas emoções apenas quando algo acontece”, ou seja, nosso organismo reage em função de algum estímulo (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p.14).

Outro ponto importante mencionado pelos estudiosos é o fato de que nossas respostas emocionais diferenciadas aos mesmos estímulos estão diretamente relacionadas, principalmente – mas não só – as nossas histórias de vida, ou “ histórias e condicionamento” de cada um: “Todos nós passamos por diferentes emparelhamentos de estímulos em nossa vida. Esses diferentes emparelhamentos contribuem para o nosso “jeito” característico de nos comportarmos emocionalmente hoje” (MOREIRA; MEDEIROS, 2019, p.27).

Se considerarmos o exposto no parágrafo anterior, à luz do conceito de Rosa (2019, p. 128-129), acerca da “aceleração social do tempo”, ou seja, “a escassez dos recursos temporais e a urgência por tempo”, podemos refletir sobre algumas respostas dos professores participantes da pesquisa. Uma primeira recorrência que nos chama a atenção são relatos de comportamentos emocionais que estão relacionados às “dificuldades de concentração, de observação, atenção e reflexão”. São eles a ansiedade, o imediatismo, o desinteresse, a agitação, a impaciência como nos revelam algumas respostas: “*Os alunos não conseguem concentrar-se por muito tempo em uma mesma atividade*”. Em relação às práticas pedagógicas observadas pelos professores, estão principalmente às dificuldades que os estudantes têm de finalizar as tarefas iniciadas e de controlar o tempo para o término delas; de ambientação deles no espaço escolar; e da necessidade de os docentes usarem de recursos diferenciados e práticas dinâmicas para atrair a atenção dos alunos. Ainda houve outras recorrências com menos frequência em

relação aos comportamentos dos discentes: menos participação nas aulas, busca constante por novidade, dificuldade de lidar com o ócio, com o excesso de informações e tarefas.

Outro questionamento relacionado ao tempo foi: *Admitindo que você perceba que o tempo está mais acelerado, isto tem reflexos na sua atividade de professor? Por quê?*. A maioria, 77.9%, considera que sim; 16,7% apontaram não; e 5,4% deixaram em branco. Os que declararam “sim” destacam vários reflexos dessa percepção acelerada do tempo em suas atividades profissionais. São alguns deles: falta de tempo para planejamento e preparo das aulas, cumprimento da agenda escolar, atualização profissional, cuidados com projetos pessoais e acompanhamento do que acontece no Brasil e no mundo: “*porque me falta tempo para preparar melhor minha aulas*”.

Os entrevistados evidenciam ainda que persiste uma sensação de que os conteúdos selecionados tornam-se obsoletos com rapidez, de que não há tempo para finalizar as atividades e os conteúdos programados, de estar sempre atrasados, de não conseguirem dar conta das demandas exigidas pela profissão, de ter muito a fazer, de que há muita informação para trabalhar, e de que o dinamismo da aprendizagem exige cada vez mais do professor. Salientam ainda a sobrecarga de trabalho, a exaustão e o pouco tempo para atividades de lazer e descanso: “*me sinto sempre exausta e isso reflete na qualidade das minha aulas*”; “*tudo está passando muito rápido e temos pouco tempo para realizar tantas atividades*”; “*estou sempre acelerada para dar conta do currículo e não temos tempo livre para o bate-papo com amigos e alunos*.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o tempo como fator determinante para o professor, suas práticas docentes e os meios de comunicação. Existe uma contínua sensação de encurtamento do tempo entre a temporalidade marcada pelo relógio e a percepção dela pelos professores. Tendo em vista a construção do “*ethos docente*”, as respostas às questões discursivas revelam que os professores reconhecem uma relação intrínseca entre a comunicação e a educação, ou seja, consideram a relevância dos diálogos entre escola e meios e a contribuição das ferramentas tecnológicas para a interação dos alunos com os conteúdos digitais.

Na contramão desse reconhecimento, somente 26% do total de entrevistados afirmaram ter cursado na graduação alguma disciplina direcionada à comunicação. Considerando que 52,5% não tiveram disciplina alguma, temos aí um obstáculo a ser superado no tocante à formação docente condizente com as demandas da contemporaneidade. Além disso, outro desafio é o fator “tempo” que, conforme comprovam as respostas dos participantes da pesquisa, interfere diretamente no cotidiano pessoal e profissional do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANCHES, S. **A era do imprevisto. A grande transição do século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 70, 2016.
- CITELLI, A. “Imagens e representações dos professores: situando o problema”. *In: Educomunicação: imagens do professor na mídia*. São Paulo: Paulinas, 2012
- KEHL, M. R. “Temporalidade e experiência”. *In: O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- LOPES, M. I. V. de. **Pesquisa em Comunicação**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MOREIRA, M.B.; MEDEIROS, C.A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Artmed, 2019.
- ROSA, H. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ROVELLI, C. **A ordem do tempo**. Trad. Silvana Cobucci. Rio de Janeiro: objetiva, 2018.
- SEVALHO, G. “O “homem dos riscos” e o “homem lento” e a teorização sobre o risco epidemiológico em tempos de globalização”. *In: Interface. Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, n.40, p. 7-19, jan/mar, 2012.