

JOANA MILLIET

joanamilliet@gmail.com

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO), BRASIL

DISCRICIONARIEDADE DOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS MÍDIA-EDUCATIVAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

RESUMO

A pesquisa "Projetos de Mídia-Educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro" desenvolvida entre 2015 e 2017 pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídias (Grupem) da PUC-Rio, em parceria com o Instituto Desiderata e a Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação contou com duas etapas: a primeira, de base quantitativa, teve como foco identificar se, como e com que frequência são desenvolvidas práticas mídia-educativas nas escolas de ensino fundamental e foi realizada através de questionários online enviados para gestores das escolas (Duarte et al., 2016). A segunda etapa, de cunho qualitativo, teve como objetivo compreender mais profundamente o funcionamento das práticas de mídia-educação nas escolas e se deu através de observações em visitas a oito escolas. A presente comunicação apresenta uma análise dos relatórios de campo da etapa qualitativa da pesquisa buscando entender aspectos da implementação das políticas de mídia-educação nessas escolas. O referencial teórico utilizado são as releituras feitas por pesquisadores (Lotta, 2014; Oliveira, 2012; Oliveira, 2017) do trabalho realizado por Michael Lipsky na década de 80 sobre os chamados burocratas de nível de rua, com foco na discricionariedade desses burocratas ao implementarem a política na ponta. A leitura dos documentos que pautam a política de mídia-educação do município do Rio de Janeiro, produzidos há pelo menos 10 anos, apontou a ausência de perspectivas mais recentes do campo, assim como: capacidade de seleção, avaliação e validação de informações; produção e recriação de materiais audiovisuais; habilidades socioemocionais para lidar com as armadilhas do mundo digital como cyberbullying e *fake news* e saber trabalhar de forma colaborativa, responsável e ética, conforme propõe Eshet-Alkalai (2012). Com base na análise dos relatórios de campo constata-se que faltam para os professores referências que coloquem de forma clara e detalhada objetivos e diretrizes para uma política mídia-educativa em consonância com as demandas atuais. Conclui-se que é fundamental que as escolas tenham autonomia para executar a política desde que possuam uma compreensão clara dos seus objetivos e metas; recebam apoio e monitoramento da secretaria de educação; dispõem de recursos materiais e formação adequada para colocá-la em prática.

PALAVRAS-CHAVE

mídia-educação; políticas públicas; implementação; discricionariedade

1. INTRODUÇÃO

Uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea é a presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que passaram a desempenhar um papel central nas vidas das pessoas, produzindo transformações em nossos valores e hábitos, impactando as formas como aprendemos e nos relacionamos no mundo atual. Constituído-se como um ambiente catalizador de mudanças sociais e estruturante dos processos econômicos, políticos e relacionais, as TIC não podem mais ser vistas como simples ferramentas, mas como artefatos culturais, “extensões sensoriais e cognitivas do homem” (Pischetola, 2018, p. 188) que mediam a comunicação e as relações.

Diante dessa realidade, nas últimas décadas, o campo da Educação tem discutido o papel da escola na formação de alunos capazes de se relacionar de forma crítica e criativa com as TIC. Assim, em muitos países do globo, a mídia-educação, enquanto campo teórico e de experiências práticas, está presente não só nas discussões acadêmicas, mas também nas práticas escolares e nas políticas públicas de educação de alguns países.

Entre as redes públicas de educação brasileiras, a rede municipal do Rio de Janeiro é reconhecida por ter implementado políticas de mídia-educação, especialmente pela criação, em 1993, da MultiRio, uma produtora de multimeios vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade (SMERJ). Além disso, documentos oficiais mostram que há na rede municipal do Rio diretrizes para a inserção de mídias nas escolas desde o final dos anos 1980, que foram sendo reformuladas ao longo das décadas, configurando-se como uma política de estado (Duarte, Milliet & Migliora, 2019).

Buscando entender como as práticas de mídia-educação estão sendo desenvolvidas nas escolas cariocas, a pesquisa “Projetos de Mídia-Educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro” teve como objetivo fazer um “levantamento, categorização e análise de projetos de mídia-educação e de práticas mídia-educativas nas escolas” (Duarte et al., 2016, p. 5). Realizada entre 2015 e 2017 pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídias (Grupem) da PUC-Rio em parceria com o Instituto Desiderata e a

Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação (SMER)), a pesquisa contou com duas etapas: a primeira, de base quantitativa, teve como foco identificar se, como e com que frequência são desenvolvidas práticas mídia-educativas nas escolas de ensino fundamental. Esta etapa foi realizada através de questionários online enviados para gestores das escolas. A segunda etapa, de cunho qualitativo, teve como objetivo “compreender, mais profundamente, o funcionamento, a estrutura e a organização das práticas de mídia-educação nas escolas municipais” (Duarte et al., 2016, p. 6) e foi realizada através de observações em visitas a oito escolas.

Os resultados da etapa quantitativa, com a expressiva participação de 91% das escolas de ensino fundamental da rede, mostraram que entre as escolas participantes 92% afirmaram possuir práticas mídia-educativas, contudo, nas perguntas subseqüentes muitas escolas negaram a existência de diversas atividades, ou assinalaram que as realizavam em periodicidade muito baixa (Tavares, Duarte & Jordão, 2016). Duarte et al. (2019) analisam esses resultados e apontam que as práticas de análise crítica de conteúdos de mídias estão mais consolidadas na rede municipal do Rio de Janeiro, enquanto as práticas de produção de mídias ainda estão em estágio inicial de desenvolvimento. Além da precariedade da infraestrutura nas escolas, Duarte et. al. (2019) destacam alguns fatores que podem ser associados à baixa de produção de mídias em contexto escolar: a falta de reconhecimento da sociedade brasileira sobre a importância do letramento digital, “entendido muitas vezes como uma habilidade meramente técnica, que seria desenvolvida ‘naturalmente’ com o uso de mídias digitais” (Duarte et al., 2019, p. 7); a falta de debate público sobre democratização dos meios; a quase inexistência de práticas de produção de mídias nos cursos de formação inicial de professores; o valor menor conferido pelos meios educacionais aos materiais produzidos em outras linguagens que não a escrita.

2. DOCUMENTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO DA SMERJ

A partir dos resultados da pesquisa, Duarte, Milliet e Migliora (no prelo) fizeram uma análise dos documentos norteadores da política educacional da Secretaria Municipal de Educação observando suas fontes de influência, diretrizes e pressupostos e verificaram que as políticas formuladas têm forte influência do debate estabelecido internacionalmente entre

os anos 1980 e 1990 fomentado pela UNESCO, em que o foco maior era a análise crítica de conteúdos veiculados pelas mídias.

Entre os principais documentos que explicitam as políticas públicas de mídia-educação do Rio de Janeiro está o fascículo de atualização do Núcleo Curricular Básico MultiEducação¹ (Secretaria Municipal de Educação, 2005) intitulado *Mídia-Educação*, dedicado especificamente ao tema, com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de práticas mídia-educativas (Duarte et al., no prelo). Outro documento importante é o Plano Municipal de Educação (2008-2018 - Lei nº 4866/08) onde a mídia-educação aparece no capítulo “Temas Básicos da Educação” com páginas dedicadas a um diagnóstico e proposições para a rede. É perceptível a ênfase dada ao tema em ambos os documentos que têm grande importância enquanto norteadores das políticas educativas do município do Rio. A diretriz mais presente nos textos é a da análise crítica das mídias por parte dos alunos e a produção, pela prefeitura, de materiais em diferentes mídias para serem utilizados pelas escolas. Apenas em pequenos trechos dos textos aparece a perspectiva de produção de mídias pelos alunos, hoje considerada fundamental para o campo da mídia-educação. Cabe ressaltar que ambos os documentos foram formulados há pelo menos 10 anos e o campo hoje já apresenta diferentes concepções. Não foram encontrados documentos oficiais mais atualizados que apontassem para perspectivas mais recentes, assim como: capacidade de seleção, avaliação e validação de informações; produção e recriação de materiais audiovisuais; habilidades socioemocionais para lidar com as armadilhas do mundo digital como cyberbullying e *fake news* e saber trabalhar de forma colaborativa, responsável e ética, conforme propõe Eshet-Alkalai (2012).

Uma publicação impressa, produzida pela MultiRio em 2013 e distribuída para as escolas, sistematizou os programas e projetos da rede envolvendo as mídias naquele momento. Além da MultiRio, com a produção de materiais em diferentes plataformas midiáticas voltados para as escolas, dois outros projetos aparecem na publicação, entre eles o projeto "Cineclubes nas Escolas", que existe desde 2008, mas não consta nos documentos oficiais encontrados que estabelecem as políticas. Gonçalves (2013) em sua pesquisa de mestrado sobre o projeto também relata a dificuldade em encontrar informações públicas sobre a natureza da proposta dos cineclubes na SMERJ. De acordo com o texto da publicação da MultiRio (2013), o projeto engloba três eixos: aquisição de acervo de filmes e livros sobre cinema

¹ Em 1996, a SMERJ publicou o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, que sistematizava diretrizes curriculares básicas para as escolas (Secretaria Municipal de Educação, 1996).

e equipamentos; formação de alunos e professores (através de cursos, oficinas e seminários) e ação cineclubista na escola (que inclui exibição e produção audiovisual na escola). O projeto tem ainda como premissa estimular que os alunos protagonizem iniciativas que acontecem nos cineclubes incluindo a organização das sessões.

3. IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO EM CINCO ESCOLAS CARIOCAS

Partindo do panorama das práticas de mídia-educação das escolas municipais do Rio de Janeiro apresentado pelos resultados da etapa quantitativa da pesquisa, este artigo tem como objetivo olhar para a implementação dessa política nas escolas, com base na análise dos relatórios produzidos pelos pesquisadores durante a etapa qualitativa da pesquisa. O referencial teórico utilizado para esta análise partirá do trabalho realizado por Lipsky na década de 80 sobre os chamados burocratas de nível de rua, através das releituras feitas por pesquisadores brasileiros (Lotta, 2014; Oliveira, 2012; Oliveira, 2017) que usaram esse referencial para análises sobre implementação de políticas nas áreas da saúde, segurança pública e educação.

A literatura sobre análise de políticas públicas apresenta o processo da política dividido em etapas ou fases e para cada uma delas há diferentes correntes teóricas. Lotta (2014) define assim cada fase:

Agenda (quando são decididos os assuntos que serão trazidos e debatidos na esfera pública) (Kingdon, 1995); formulação (quando são especificadas as alternativas e elaborados os planos de ação) (Souza, 2006); implementação (quando as políticas são colocadas em prática) (Barrett, 2004), e avaliação (quando são verificados os resultados das políticas implementadas, comparando-se com as especificações formuladas) (Lotta, 1990). (Lotta, 2014, p. 189)

Nesse âmbito, a análise sobre a implementação insere-se nessa visão das políticas divididas em fases, no entanto muitos autores enfatizam que as fases não têm uma delimitação rígida e muitas vezes se sobrepõem. Oliveira (2017) discute o enfoque dos estudos sobre análise de políticas que, segundo a autora, visavam anteriormente os processos de decisão e formulação das políticas, sendo a implementação vista como uma execução técnica de diretrizes criadas na etapa da formulação.

Contudo, as abordagens com foco na implementação não buscam questionar se a política está sendo implementada conforme foi formulada, mas sim como ocorre esse processo, os elementos que influenciam a ação e o comportamento das pessoas que colocam em prática a política (Lotta, 2014). Assim, o foco está nos chamados burocratas de nível de rua, nesse caso professores e diretores das escolas, que estão imersos em relações de poder e buscam proteger seus valores e interesses (Oliveira, 2017). O olhar recai sobre como interagem com os usuários da política, como as normas são vivenciadas por eles, que liberdade possuem para agir conforme suas preferências ou que pressões e limitações sofrem no dia a dia (Oliveira, 2012).

Os pesquisadores que realizaram o trabalho de campo durante a etapa qualitativa da pesquisa² fizeram em média oito visitas de seis horas de duração cada, ao longo de quatro meses para acompanhamento, observação e registro das práticas e realização de entrevistas com diretores, professores e alunos. Foram elaborados um protocolo de observação e roteiros de entrevistas e produzidos relatórios descritivos para cada uma das escolas. A análise aqui proposta partirá desses relatórios buscando entender como se dá a implementação da política de mídia-educação da SMERJ.

As cinco escolas pesquisadas³, localizadas em diferentes áreas da cidade, eram de segundo segmento (6º ao 9º ano do ensino fundamental), sendo quatro Ginásios Cariocas⁴. De uma maneira geral, uma característica comum observada nessas escolas é que os diretores estão no cargo há bastante tempo, em torno de 20 anos em quatro das cinco escolas pesquisadas, sendo, portanto, um fator importante a ser considerado. Lotta (2014)

² A seleção das escolas foi realizada utilizando-se a síntese Mídiaedu (Duarte et al., 2016), criada na etapa quantitativa da pesquisa, calculada a partir da média aritmética das sínteses de análise crítica, produção, infraestrutura e práticas culturais. A síntese identificou 20 escolas com os maiores valores para uma imersão no campo. Em virtude do tempo e orçamento foram escolhidas oito escolas dessa lista de 20.

³ Durante a etapa qualitativa oito escolas com alto índice Mídiaedu foram visitadas, mas só foram produzidos relatórios sobre seis escolas. Dessas, escolhi para esta análise cinco escolas, por considerar, a partir da leitura dos relatórios, que uma delas apenas tinha como prática recorrente o uso de alguns equipamentos nas aulas. A direção, em conversa com a pesquisadora, argumentou que alguns projetos haviam sido descontinuados, por isso a realidade encontrada era diferente das respostas dadas ao questionário da etapa quantitativa no ano anterior, que tinha dado como resultado um alto índice Mídiaedu para a escola.

⁴ Projeto da SMERJ implantado em 2011 em algumas escolas de segundo segmento da rede, com especificidades como horário integral, dedicação exclusiva do corpo docente e uma matriz curricular diferenciada com estudo dirigido e atividades eletivas. De acordo com o site da SMERJ, o programa é sustentado em três eixos – excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores, conta com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios.

diz que os resultados de uma política pública são influenciados pela forma como ela é implementada e pelos diversos fatores que incidem sobre o processo. Outro fato em comum nas cinco escolas é que as práticas mídia-educativas encontradas aconteciam em oficinas realizadas no contraturno. Os quatro Ginásios Cariocas são escolas de tempo integral, onde os alunos na parte da tarde optam entre diferentes eletivas oferecidas. A quinta escola não é de horário integral, mas também oferece oficinas no contraturno para os alunos, inclusive alguns ex-alunos frequentam as oficinas.

4. DISCRICIONARIEDADE NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO

Na teoria de análise de implementação um conceito importante é o de discrecionariade entendida por Lipsky como “a relativa liberdade que esses agentes têm para determinar a natureza, a quantidade e qualidade dos benefícios e das sanções a serem oferecidos pelas suas agências a esses cidadãos” (Oliveira, 2017, p. 60). Sendo assim, a discrecionariade contribui para que esses agentes sejam também criadores das políticas e não apenas executores. A autora destaca ainda que para compreender as práticas discrecionárias dos agentes implementadores de uma política é preciso olhar para a estrutura programática, a própria política conforme descrita pelos documentos, o ambiente organizacional em que atuam (as escolas acima descritas) e as relações que os agentes (professores e diretores) estabelecem com os diversos atores no seu interior.

Sobre o ambiente organizacional das escolas pesquisadas, chama a atenção nos relatórios a estrutura dos Ginásios Cariocas:

Destaca-se o fato de ser uma escola de turno único, que atende aos estudantes de 7h30 às 14h30, com todos os professores com 40h semanais, o que favorece o envolvimento dos mesmos no projeto pedagógico da escola, e melhora a relação entre alunos e professores. (relatório escola 4)

Em entrevista, a diretora da escola 5 destaca que as práticas de mídia-educação surgiram junto com a transformação da escola em Ginásio Carioca que proporcionou mais tempo de dedicação e formação dos professores.

As disciplinas eletivas – previstas na estrutura dos Ginásios Cariocas – também são abordadas nos relatórios como sendo um diferencial que favorece o desenvolvimento de práticas mídia-educativas. Na escola

pesquisada que não é Ginásio Carioca, as oficinas também se mostram fundamentais:

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. (relatório escola 2)

Entre os programas de mídia-educação citados nos documentos da SMERJ, os pesquisadores destacaram a existência de cineclubes em quatro das cinco escolas visitadas. Os formatos, no entanto, eram muito diferentes em cada escola. Em algumas aparecia enquanto eletiva como “Cinema e História” ou “Cineliterário”, em outra o filme era exibido em partes na hora do almoço quinzenalmente, já em outra eram exibidas curtas-metragens também no almoço.

Uma das diretrizes da política de cineclubes proposta pela SMERJ, o protagonismo dos alunos, apareceu nas observações dos quatro Ginásios Cariocas. Em alguns casos, os alunos ajudam os professores nas atividades, em outros são os principais responsáveis pelas oficinas. O “Curta no almoço” é dinamizado por 15 alunos que organizam a exibição. Eles arrumam a sala, fazem a distribuição de senhas, ajudam na entrada do público, falam sobre o filme a ser exibido, mas acabam não participando da escolha dos filmes, atividade em que poderiam exercer mais autoria enquanto “protagonistas”:

A escolha dos curtas-metragens nem sempre os alunos conseguem fazer por terem dificuldade de acesso à internet na escola e em casa, e também por não conhecerem muito acervos nesse formato. O professor acaba indicando na maioria das vezes quais serão os curtas exibidos. (relatório escola 4)

Nessa mesma escola a discrecionariade do professor também fica clara no critério de escolha dos alunos monitores do cineclube, diferente das diretrizes propostas pelo projeto:

Muitos alunos apresentaram interesse em ser monitores, no entanto, o professor escolheu como critério para esta decisão a vida acadêmica dos estudantes: só os alunos com notas MB (muito bom) e B (bom) poderiam ser monitores (...) O professor explicou que isso era um combinado com a direção da escola, para estimular que os alunos estudem, e que ele concordava com esta decisão. (relatório escola 4)

Na escola 1, em outros projetos também há a escolha dos alunos “protagonistas” por terem se destacado em suas turmas, em notas e demais produções, mostrando como os valores desses agentes escolares ligados à meritocracia a partir do desempenho escolar também pautam os projetos de mídia-educação. Oliveira (2017) destaca que essas percepções e valores dos agentes não são apenas construções individuais, mas são (re)construídos nas relações nos ambientes institucionais e na própria sociedade, sendo trazidas pelos agentes para dentro das políticas, que são reinterpretadas a partir dessas percepções.

Quanto aos objetivos dos cineclubes também encontramos diferenças a partir dos valores dos professores:

Não vemos filmes “por lazer”. É cinema, mas é aula. Para o filme diversas vezes e vou problematizando. (fala do professor - relatório escola 5)

Neste pequeno relato aparecem diversas concepções ligadas à proposta do projeto: uma é a presença do cinema da escola não por prazer ou entretenimento, ideia que dialoga com as diretrizes propostas pela política. Pischetola (2018), a partir dos resultados de suas pesquisas onde reflete a respeito dos discursos que estão no senso comum sobre as dificuldades de introdução das TIC no cotidiano escolar, relata que um discurso muito comum é o de tornar as aulas mais interessantes. Por trás dessa ideia está a concepção de que as TIC são apenas diversão e prazer, diferente da seriedade do conhecimento científico valorizado pela cultura escolar. Assim, não se considera as TIC enquanto artefatos culturais, que devem ter seus usos discutidos e mediados pela escola.

A outra concepção que aparece na fala do professor é a do cinema enquanto aula e não como fruição estética, conforme consta nas diretrizes da política. Nota-se também o fato do professor parar a exibição. As pesquisadoras relataram que o filme é interrompido diversas vezes pelo professor para ser comentado. “Nos comentários sobre o filme quem fala prioritariamente é o professor, os alunos participam raramente fazendo perguntas ou tecendo observações” (relatório escola 5). Nesse sentido, o texto sobre o projeto do livro da MultiRio (2013) diz que:

Durante a exibição não é aconselhável interromper o filme, rompendo a magia da surpresa, a emoção do compartilhamento da dor e da alegria, da reflexão, da identificação com o personagem ou com a situação. Nada pode atrapalhar ou secundarizar a fruição estética (MultiRio, 2013, p. 83)

Segundo Oliveira (2017), os agentes da política (no caso os professores) passam a enxergar seu trabalho mais em termos relacionais do que “burocrático/legal” nos momentos em que surgem conflitos entre o que é formalmente previsto e suas crenças quanto ao que é melhor para o cidadão em questão (o aluno). Assim realizam julgamentos a partir das relações que estabelecem com os alunos e com os outros colegas de trabalho, criando outras formas de legitimação. “Dentre elas, está o saber pragmático advindo de sua experiência no nível da rua, muitas vezes considerado superior àquele dos formuladores de políticas, que caracterizam como distantes da realidade da linha de frente” (Oliveira, 2017, p. 64).

Assim, na leitura dos relatórios vão transparecendo outras ações discricionárias dos professores e diretores das escolas, onde as crenças e valores dos agentes se tornam mais claras (Oliveira, 2017). Se na etapa quantitativa da pesquisa, a produção de mídias aparece de forma incipiente enquanto resultado para a rede, nas escolas pesquisadas com alto índice *Mídiaedu* os pesquisadores encontraram algumas atividades de produção de mídias, especialmente nas oficinas realizadas no contraturno escolar. Nessas atividades com produção de mídias com os alunos nota-se uma marca comum na discricionariade dos professores, que compram com verba própria ou emprestam equipamentos para a realização das produções:

Embora a escola tenha oficinas muito boas implantadas, é uma unidade muito carente em termos de equipamentos de mídias. O que esses professores fazem é devido à sua iniciativa e vontade de implementar um trabalho diferenciado (...) A professora de animação traz o seu tablet e o professor de cinema o seu próprio computador e filmadora para as aulas. (relatório escola 2)

Como a internet da escola não funciona bem o professor traz seu modem pessoal de casa e abre os filmes no 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 escola 4)

São diversos trechos nos relatórios que mostram que mesmo nos Gínásios Cariocas, que possuem maior acesso a equipamentos, ainda assim são insuficientes para o trabalho de produção de mídias, fazendo com que os professores levem seus equipamentos para realizarem as atividades. Lotta (2014) diz ser importante compreender que fatores influenciam a construção das práticas e da interação dos agentes implementadores nos processos de execução. No caso da produção de mídias, a presença de equipamentos

adequados na escola é sem dúvida um fator importante de influência e, como visto, é em grande parte subsidiado pelos próprios agentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um rico material – os relatórios produzidos pelos pesquisadores que foram a campo durante a pesquisa realizada na SMERJ – a proposta de análise usando como referencial teórico a implementação das políticas a partir da discricionariedade dos agentes implementadores constituiu-se, desde o início, um desafio por não ter sido essa a lente teórica utilizada pelos pesquisadores que estiveram no campo. Nesse sentido, essa é a maior limitação desse artigo. A extensão do material também se apresentou como um grande desafio e foi necessário fazer inúmeras escolhas do que seria apresentado nesse texto.

Ainda que nas escolas pesquisadas tenham sido encontradas atividades de produção e análise das mídias, contemplando os dois eixos fundamentais da mídia-educação, algumas recomendações feitas no relatório da etapa quantitativa (Duarte et al., 2016) foram confirmadas após essa análise qualitativa: a necessidade de implantação de programas mais amplos de formação de professores em mídia-educação; a instalação e funcionamento de internet banda larga de alta velocidade em todas as escolas; a disponibilização de equipamentos adequados à produção de mídias com as novas tecnologias digitais.

A leitura dos principais documentos que estabelecem a política de mídia-educação da SMERJ e o olhar para a implementação nas escolas suscitou uma questão que está em consonância com o que dizem os autores que realizaram pesquisas sobre implementação: a falta de clareza dos objetivos contribui para uma dificuldade em avaliar a política. Oliveira (2012) coloca que a ausência de nitidez não é rara na formulação das políticas e assim:

Quando os fins da organização e das políticas são imprecisos, o desempenho como um todo e o do agente não são fáceis de serem aferidos. A política e a escola têm objetivos vagos: assegurar a ordem pública e educar as crianças. Os valores conflitantes numa sociedade muito heterogênea fazem com que haja discordâncias entre os cidadãos acerca da definição de ordem pública e de educação. (Oliveira, 2012, p. 1559)

Nesse sentido percebe-se que os documentos que pautam a política de mídia-educação são poucos, foram produzidos há pelo menos 10 anos e

por isso não estão afinados com as perspectivas postas hoje para o campo. Portanto, faltam para as escolas referências que coloquem de forma clara e detalhada objetivos e diretrizes para a política mídia-educativa hoje. Além disso, não existem outros documentos ou publicações disponíveis na internet que poderiam servir como complemento para esclarecer as formas de se implementar a política. Não estão também previstos nos documentos e nem foram mencionados pelos agentes nos relatórios de campo formas de apoio sistemático e monitoramento por parte da gestão da secretaria aos projetos mídia-educativos realizados nas escolas.

Oliveira (2017) salienta que, além da falta de clareza nos objetivos, a multiplicidade de atores (professores e gestores) e de agências (escolas) envolvidas na implementação da política, e os valores pessoais e intraorganizacionais levam a diferentes interpretações e ações discricionárias na implementação da política no nível da escola. No entanto, a autora alerta que a resposta para esse problema não seria um controle burocrático rígido por parte do agente governamental já que pesquisas demonstram que, quando os burocratas do nível da rua experimentaram uma discricionariedade maior, há uma influência positiva em sua percepção quanto ao valor que aquela política pode ter para o cliente, pois entendem que podem fazer adaptações específicas de acordo com o público-alvo.

Nessa perspectiva conclui-se que é fundamental que as escolas e professores tenham autonomia para executar a política, desde que tenham uma compreensão clara dos seus objetivos e metas; recebam apoio e monitoramento da secretaria; possuam recursos materiais e formação adequada e para colocá-la em prática.

REFERÊNCIAS

- Duarte, R. et al. (2016). *Pesquisa Projetos de Mídia-Educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro*. Retirado de http://www.grupem.pro.br/wp-content/uploads/2018/06/Relatorio_Pesquisa_Midia_Educacao_2015.pdf
- Duarte, R., Milliet, J. & Migliora, R. (no prelo). O ciclo de políticas de mídia-educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In I. O. Soares; C.E. Viana & J. B. Xavier (Orgs.), *Anuário VIII ABPEducom*.
- Duarte, R., Milliet, J. & Migliora, R. (2019). Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <http://doi.org/10.1590/s1678-4634201945202710>

- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 9, 267-276. <https://doi.org/10.28945/1621>
- Gonçalves, B. M. A. P. (2013). *Cinema, educação e o Cineclube nas Escolas: uma experiência na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Retirado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23891/23891.PDF>
- Lei nº 4866/08 – Plano Municipal de Educação, de 02 de julho de 2008, Câmara Municipal do Rio de Janeiro.
- Lotta, G. S. (2014). Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 19(65), 186-206. <https://doi.org/10.12660/cgpc.v19n65.10870>
- MultiRio. (2013). *A escola entre mídias: experiências e conquistas*. Rio de Janeiro: MultiRio.
- Oliveira, A. (2012). Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, 46(6), 1551-1573. Retirado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7136/5686>
- Oliveira, M. (2017). *Correção de Fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discrecionariade dos agentes implementadores*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Retirado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31758/31758.PDF>
- Pischetola, M. (2018). Cultura Digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. In V. Candau (Org.), *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas* (pp. 186-201). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Secretaria Municipal de Educação. (1996). *Núcleo curricular básico multieducação*. Rio de Janeiro: SME.
- Secretaria Municipal de Educação. (2005). *Núcleo curricular básico multieducação: mídia-educação*. Rio de Janeiro: SME.
- Tavares, M. T., Duarte, R. M. & Jordão, C. (2016). Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 13(31), 323-349. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160034>
- Citação:
Milliet, J. (2019). Discrecionariade dos professores na implementação de políticas mídia-educativas em escolas públicas do Rio de Janeiro. In S. Pereira (Ed.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 5.º congresso* (pp. 204-216). Braga: CECS.