

CLÁUDIA VALÉRIA BRUMANO ANDRADE

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: USOS E APROPRIAÇÃO DO CANAL  
TV ESCOLA EM ESCOLAS PÚBLICAS

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, para obtenção do título de "Magister Scientiae".

VIÇOSA  
MINAS GERAIS - BRASIL  
2002

Aos meus pais, Antônio e Marita, que sempre incentivaram meu crescimento acadêmico. A dedicação e o carinho constantes sempre me deram segurança para seguir adiante e ousar, não só no âmbito acadêmico, mas em todos os setores de minha vida.

Aos meus irmãos, sempre presentes em minha vida, orientando, ajudando e socorrendo a todo momento.

Ao Mário, que mesmo tão distante, sempre me fez sentir seu amor muito presente em minha vida.

## **AGRADECIMENTO**

Aos membros da Comissão Orientadora, em especial ao professor José Benedito Pinho, pela dedicação e atenção dispensadas durante todo o processo desta pesquisa. Ao professor Geraldo Magela Braga, pelo incentivo constante e pela disponibilidade de sempre ajudar.

Às professoras Sheyla Maria Doula e France Maria Gontijo Coelho pela disponibilidade de ouvir e discutir os vários aspectos envolvidos no universo dessa pesquisa. Essas discussões foram fundamentais para o meu crescimento e aperfeiçoamento como pesquisadora e o aprimoramento de minha reflexão crítica.

A todos os funcionários do DER, em especial à Tedinha e Ritinha sempre solícitas e empenhadas em ajudar.

Aos colegas de curso, de departamento e de UFV. Em especial à Maria Fernanda e Soraya, amigas preciosas, cultivadas e consolidadas durante esse mestrado. Ao Maurinho Jacob pela amizade e pelos socorros técnicos! Ao CNPQ pelo suporte financeiro para realização dessa pesquisa.

## **BIOGRAFIA**

Cláudia Valéria Brumano Andrade, filha de Antônio Lopes de Andrade e Marita Brumano Andrade, nasceu em Belo Horizonte em 01 de Julho de 1971.

Em 1997 graduou-se em Jornalismo pelo Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-bh. Trabalhou na Assessoria de Imprensa do BDMG - Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, na Assessoria dos Correios de Minas Gerais e atuou como repórter em produtoras de telejornalismo de Belo Horizonte.

Entre 1998 e 1999 estudou no Gadsden State Community College, nos Estados Unidos, onde cursou disciplinas de artes e literatura.

Em 2000 iniciou o Programa de Mestrado em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa com complementação de disciplinas pelo Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Durante esse mesmo período lecionou no Curso de Extensão em Inglês oferecido pelo Departamento de Letras em parceria com o CEE - Centro de Ensino e Extensão, na Universidade Federal de Viçosa.

## CONTEÚDO

	<b>Página</b>
RESUMO .....	vi
ABSTRACT .....	viii
INTRODUÇÃO .....	01
REFERENCIAL TEÓRICO .....	18
METODOLOGIA .....	41
ANÁLISES E DISCUSSÕES .....	45
CONCLUSÃO .....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	74
ANEXOS .....	78

## RESUMO

ANDRADE, Cláudia Valéria Brumano, M.S., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2002. **Comunicação e Educação: Usos e apropriação do canal TV Escola em escolas públicas.** Orientador: José Benedito Pinho. Conselheiros: Geraldo Magela Braga e Sheila Maria Doula.

Esse trabalho buscou investigar a interação entre os Meios de Comunicação de Massa e a escola, as conseqüências dessa interação para o aprendizado e as alterações acarretadas na natureza do processo, deste aprendizado. Num ambiente social cada vez mais permeado pela mídia, a informação e o conhecimento migram dos tradicionais ambientes e suportes educativos e se dispersam no meio social. Com os suportes tecnológicos disponíveis a linguagem assume discursos híbridos, com formatos sígnicos variáveis como o som, a imagem e o texto escrito. Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho foi investigar como o contato prévio do aluno, com essas informações fragmentadas e esse conhecimento disperso, contribui para o aprendizado. O canal TV Escola, projeto de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura, foi escolhido como ponto de partida para essa análise. Foram escolhidas três escolas públicas que usam sistematicamente esse projeto para realizar a pesquisa de campo junto aos professores. De natureza descritiva e qualitativa, esse estudo utilizou fundamentalmente a pesquisa bibliográfica e a entrevista semi-estruturada para a coleta de dados. O foco de análise foi junto ao corpo docente de cada instituição, pois como observadores

privilegiados do processo pedagógico, em contato direto com os estudantes, poderiam responder com mais propriedade às perguntas que nortearam essa pesquisa. Os resultados do universo pesquisado indicam que há muito tempo já existe um diálogo aberto entre escola e meios de comunicação. Essa troca faculta pontos positivos para o aprendizado, mas abre simultaneamente grandes desafios, uma vez que a mídia não foi concebida para fins educativos, apesar de estar contribuindo estimular o aprendizado.

## ABSTRACT

ANDRADE, Cláudia Valéria Brumano, M.S., Universidade Federal de Viçosa, May, 2002. **Communication and Education: Uses and Appropriation of TV School Channel at Public Schools.** Adviser: José Benedito Pinho. Committee members: Geraldo Magela Braga e Sheila Maria Doula.

The purpose of this work was to verify the interaction between Mass media and school, and the results of this interaction to the learning process. In a social environment permeated by media, information and knowledge are no longer restricted to school, but widely spread. Language becomes hybrid of many signs (sound, image and writing) as technological supports available increase. Thus, the overall aim of this research was to analyse how the students' previous contact with media contribute to the educational process. "TV Escola", a distance education project, held by Ministério da Educação e Cultura was chosen as a base for this analysis. Three public schools that have been using the former project were chosen. Under a descriptive and qualitative approach, bibliographic research and interviews with teachers were the main tools for collecting data. As teachers are privileged observers of learning process, in their daily contact with students, they could more properly answer the questions. An important finding of this study shows an open dialogue between Mass media and school. Such an interchange brings positive results to learning, at the same time it raises great challenges.

Although media having not been conceived with educational goals, media's contribution and stimulation to this process cannot be denied.

## 1. INTRODUÇÃO

Forma de expressar subjetividades, compartilhar significados, criar e reconstruir sentidos e transmitir mensagens, o processo da comunicação humana vem abrindo trilhas cada vez mais amplas, explorando suportes que se sofisticam a cada inovação tecnológica. Acompanhando esse processo percebe-se que ele se constitui numa verdadeira odisséia, uma jornada iniciada nas cavernas e cujas recentes paisagens são as telas de computador e outros mundos virtuais, amparados por satélites em constante vigília no espaço.

Tudo indica que o surgimento da linguagem verbal se deu com o *homo sapiens sapiens*, que habitou a região dos lagos africanos, entre 90 e 40 mil anos atrás. Essa conquista abriu inúmeras possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio, da cultura e da própria civilização humana, uma vez que o pensamento e a subjetividade passaram a ser comunicados e compartilhados através da linguagem oral. Mas essa inquestionável conquista trazia também uma limitação. A oralidade, permeada pela fugacidade das palavras, impedia que a comunicação transcendesse o tempo e o espaço. O processo de comunicação estava “colado” ao indivíduo, dependente de sua memória e de seu deslocamento para fluir. Para vencer essa limitação era necessário algum suporte que permitisse a comunicação ir além do imediato. A

invenção de signos gráficos, pelos sumérios e egípcios, abriu a Era da Escrita há cinco mil anos.

O crescente acúmulo de conhecimento, agora registrado em suportes concretos, foi sendo comunicado às futuras gerações, impulsionando o desenvolvimento da ciência e suas múltiplas aplicações. O saber, agora arquivado num suporte fixo, possibilita não somente o acúmulo do conhecimento, mas também uma contemplação distanciada desse conhecimento. A memória, antes da escrita, estava vinculada ao sujeito de forma intrínseca, ele era o suporte do saber - nele se fundiam conhecimento e memória. O gênero narrativo permeava esse saber transmitido oralmente em forma de poemas, cantos e contos. Ao fixar esse conhecimento em um suporte concreto, através da escrita, o homem se libera para uma contemplação distanciada desse conhecimento. Nesse sentido LEVY (1995) vê o surgimento da escrita como um fator que liberou o pensamento para investir no desenvolvimento do gênero teórico: "As pessoas ou heróis da oralidade primária, sujeitos de aventuras míticas, são traduzidos pela cultura alfabética grega nascente em idéias ou princípios abstratos e imutáveis" (1995:95).

Nessa mesma direção Levy entende a história como um efeito da escrita. "Calendários, datas, anais, arquivos, ao instaurarem referências fixas, permitem o nascimento da *história* se não como disciplina, ao menos como gênero literário" (grifos do autor). Mas a impossibilidade de uma reprodução fiel aos manuscritos originais ainda era um empecilho para o desenvolvimento do conhecimento. As cópias manuais de um livro ficavam sujeitas às habilidades artísticas do copista para uma reprodução precisa das informações ali contidas. A confiabilidade dessas cópias era questionável. Com o advento da impressão, a reprodução dos manuscritos com a exata precisão e fidelidade ao original, abriu espaço para uma "explosão" do saber: "Sem o ambiente cognitivo fornecido pela impressão, sem a possibilidade de comparar com certeza séries de números, sem mapas celestes uniformes e detalhados, a astronomia e a cosmologia sem dúvida jamais teriam passado pela revolução que, segundo a expressão de Alexandre Koyre, fez a cultura européia passar do mundo fechado ao universo infinito". (1995:99)

Nesse processo a ciência foi se sofisticando, principalmente em relação ao método. O Renascimento, no fim do século XIV, marca o início da modernidade que através de conquistas científicas crescentes derrubou os principais dogmas medievais. O mundo se desloca de uma perspectiva teocêntrica para a logocêntrica e o cosmo do geocentrismo para o heliocentrismo. Essa mudança de paradigma se reflete nas artes, na ciência e no saber. O projeto racionalista atingiu seu ápice, vinculado a um modelo de ciência que criou uma rígida dicotomia entre sujeito e objeto. Nessa vertente, a subjetividade foi banida do processo de conhecimento, que deveria transcorrer com rigor, objetividade e previsibilidade. A razão seria o único caminho para que o homem atingisse a verdade e se libertasse dos dogmas. A importância da linguagem verbal foi destacada nesse processo, por ser considerada uma forma precisa de expressão do raciocínio lógico, única maneira de se chegar a um conhecimento confiável. O mesmo se passou com a lógica, que de instrumento de auxílio ao raciocínio se converteu em modelo padrão de pensamento. Separada de outros processos cognitivos, a lógica passou a ser sinônimo de razão (LEVY:1995).

Nesse contexto o ritmo de desenvolvimento tecnológico foi crescendo. O desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de comunicação aceleraram a transmissão de mensagens. As possibilidades da comunicação foram ampliadas, libertando-a das limitações do tempo e do espaço. O século XX chega com a ciência sendo festejada por mentes embevecidas pelo desempenho das indústrias e das máquinas, e ao mesmo tempo questionada pelos críticos desse modelo de progresso que foi incapaz de criar a harmonia social tão sonhada pelos positivistas. A supremacia da razão passa a ser questionada por uma raivosa explosão da subjetividade, há tanto tempo marginalizada e reprimida. O Romantismo, que se firmou no século XIX, já denunciava o mal-estar do indivíduo desencantado com o mundo objetivo, as luzes e o progresso, ansioso por expressar e valorizar o sonho, a imaginação e outras formas de conhecimento que brotam de seu mundo interior. A “descoberta” do inconsciente, como descrita por Freud, evidencia que o comportamento humano é fortemente afetado por processos que estão fora do alcance e do controle da lógica.

Nas artes, movimentos como o dadaísmo, o expressionismo e o surrealismo buscam romper tanto com a pretensiosidade do racionalismo quanto com o sentimentalismo romântico. Buscam ultrapassar as dualidades vividas pelas gerações anteriores e abrir uma outra via. Visam “instâncias absolutamente novas, criativas, filhas do acaso, do mistério e das zonas de sombra da mente e da sensibilidade” (TÁVOLA, 1999:43). Essa atmosfera foi bem concretizada pelo expressionista Edvard Munch em sua serigrafia “O Grito”. Produzida numa época de transição, capta a angústia do homem do final do século XIX, porém não se expressa através do sentimentalismo romântico. TÁVOLA (1999) entende o Expressionismo como a expressão de formas agudas de inteligência que, sem serem *apenas* um sentimento, representam modos profundos de expressar a sensibilidade humana. Uma nova forma de razão começa a se esboçar e a reivindicar espaço. Essa “*nova razão*” quer integrar formas de pensamento e conhecimento baseados também na emoção, no sentimento e na afetividade.



Figura1 - Serigrafia “O Grito” de Edvard Munch

Nesse mesmo período, o aparecimento de novos suportes e mídias - como a fotografia, o rádio, o cinema, e a TV -, resgataram e fixaram no meio social, formas de linguagem, até então obscurecidas pela tradição da escrita. O ambiente passa a ser colorido por textos, imagens e sons, numa combinação de linguagens que estimulam várias sinestesias. É a Era da Comunicação de Massa, fenômeno iniciado nos anos 50 com a difusão do rádio e da TV e dos satélites em escala planetária. Desde os anos 80 as tecnologias de comunicação vêm se sofisticando, com a proliferação dos computadores e o desenvolvimento da internet e da fibra ótica. Todo esse processo, iniciado na modernidade, trouxe inúmeros desdobramentos para todos os setores do saber e do viver. Ao longo desse desenvolvimento uma nova sociedade foi se configurando. Progressivamente, a comunicação, e com ela a informação, o saber, a cultura audiovisual surgem como os novos vetores estruturantes da sociedade. Nesse estudo será discutida e analisada a relação deste contexto comunicacional com o setor educativo e suas consequências para a cognição e a organização do conhecimento.

### **1.1. Televisão Educativa**

A primeira iniciativa de implantação de uma TV Educativa no Brasil foi feita em 1952, quando um grupo de educadores da Rádio Roquete Pinto solicitou uma concessão ao governo federal. Apesar de conseguirem a concessão e começarem a compra de equipamentos, o projeto não se concretizou. Com a mudança do governo para Brasília, o projeto foi abandonado com a perda dos recursos. Desde então várias emissoras de TVs educativas surgiram, algumas com propostas de oferecerem cursos à distância em suas programações. É o caso das TVs Educativas do Maranhão, Ceará e Amazonas, que atendem ao ensino fundamental. (PRETTO:2001)

Num encontro realizado em 1998 em Ouro Preto, Minas Gerais, representantes de TVs Educativas, culturais e universitárias do País discutiram as tendências desses canais no atual contexto de desenvolvimento das

tecnologias de informação e globalização. Dessas discussões foi elaborada a Carta de Ouro Preto, que traz algumas diretrizes para atuação desses canais:

“A televisão educativa, cultural e universitária tem um caráter eminentemente público, sem finalidades comerciais ou lucrativas, visando a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua participação na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Sua programação está comprometida com a educação, a cultura e a informação, respeitando a pluralidade das manifestações culturais e estimulando a produção local e regional”

Essas TVs abrem espaço para a difusão de certos tipos de informações que não encontram trânsito nos grandes veículos de comunicação. Buscando atender à realidade local, produzem programas com informações e enfoques direcionados ao perfil de suas audiências. Esses canais também veiculam programas produzidos por produtoras independentes, cuja carga informativa é considerada de interesse de seu público, dentro de suas filosofias educacionais e culturais. Por operarem com uma programação diferenciada, tais canais se tornam relevantes para a sociedade, em especial para aqueles setores que nem sequer têm acesso aos centros geradores de conhecimento e tecnologia. Nesses setores, muitas vezes, se observa uma grande distância entre realidade social e tecnologia disponível. Mas o que ocorre na prática, é que esses canais educativos nem sempre possuem uma eficiente estratégia de comunicação, recursos e autonomia, que permitam cumprir plenamente seus estatutos. Vinculados a universidades ou aos governos estaduais, esses canais ficam sujeitos a vários tipos de apropriações e usos políticos. Suas normas e atribuições oscilam de acordo com os direcionamentos políticos da administração em vigor.

## **1.2. Educação a Distância (EAD)**

NUNES (2000) considera que as primeiras experiências de EAD foram as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo. Essas cartas são apontadas

como registros de um esboço de EAD. Nesse intento de se resgatar um histórico do EAD deve-se questionar o conceito de educação embutido nesse processo. Aqui, transmissão de informação e educação se aproximam, abrindo espaço para uma noção de educação em sentido lato: qualquer informação recebida por um sujeito estaria contribuindo para o seu processo educativo.

Uma das condições para o EAD é a existência de alguma técnica que se sobreponha ao tempo e ao espaço. Nesse primeiro momento a escrita era a única técnica disponível para atender esses requisitos. Esse cenário pouco se alterou durante séculos, pois a escrita era algo dominado por poucos e de lenta produção, dado seu caráter manual.

A invenção da imprensa e a conseqüente disseminação dessa técnica na Europa deram suporte às experiências de educação por correspondência iniciadas no século XVIII NUNES(2000). As invenções de Morse e Graham Bell impulsionaram o processo de desenvolvimento das telecomunicações, que veio possibilitar outras formas de EAD, que têm como suporte o rádio, a TV e o computador.

NUNES (2000) aponta que a sistematização da EAD foi sendo feita ao longo da II Guerra, à medida que a EAD era usada no treinamento dos soldados. Nesse período surgiram metodologias, que foram sendo aperfeiçoadas nos EUA e na Europa. O método continuou a ser empregado no pós-guerra para a recuperação social dos ex-combatentes e profissionalização das populações oriundas do êxodo rural.

A partir dos anos 60, a EAD dá um grande salto tanto para o ensino secundário quanto para o superior. Do primeiro fazem parte os programas **Hermonds-NKI Skolen** (Suécia), **Rádio ECCA** (Ilhas Canárias), **Air Correspondence High School** (Coreia do Sul), **Schools of the Air** (Austrália), **National Extension College** (Reino Unido), e do segundo a **Open University** (Reino Unido), **Fern Universitat** (Alemanha), **Indira Gandhi National Open University** (Índia), **Universidade Estatal a Distância** (Costa Rica). Nesse momento o conceito de EAD está consolidado em torno de um processo educativo sistematizado através de um projeto pedagógico. Essas universidades oferecem cursos com conteúdos específicos e seqüenciais,

mesclando aulas a distância e presenciais, transmitindo um conhecimento mais aprofundado.

Vários programas educativos a distância formatados para TV vêm sendo desenvolvidos. Nos EUA foi criado há mais de dez anos o *Star Schools Program*, a fim de nivelar as escolas rurais com a qualidade das escolas urbanas. O Canadá, motivado pelos diversos idiomas falados por sua população de imigrantes (além do francês e inglês) e pelo rigoroso inverno que atinge grande parte de seu território, impedindo o deslocamento das crianças até a escola, adotou uma forma de educação a distância via TV, que garante aos seus habitantes o acesso à educação, independente das condições climáticas, e de sua língua de origem. No México, a **Telesecundária** está no ar há 30 anos, formando gerações de mexicanos, sendo captada inclusive pelos que imigraram para os EUA.

No Brasil, as experiências em EAD tiveram início com a criação do Instituto Rádio Monitor em 1939, e do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, que teve seu auge na década de 60. Várias iniciativas vieram nessa mesma década, como as do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) com o objetivo de capacitar e profissionalizar trabalhadores para a indústria, o comércio e o meio rural. Entre 1967 e 1976 funcionou o Projeto SACI - Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares com o objetivo de estabelecer um sistema nacional de teleeducação com uso de satélite. A partir da década de 1980, vários projetos educativos via TV vêm sendo desenvolvidos, como o *“Telecurso”* da Fundação Roberto Marinho, *“Verso e Reverso”* e *“Educando o Educador”* da Fundação Educar, *“Salto para o Futuro”* da Fundação Roquete Pinto, *“Vídeo Escola”* do MEC, *“TV Interativa”* da Rede Minas de Televisão e o *“TV Escola”* do MEC. Nesses exemplos há um amplo espectro de modalidades e conceitos de EAD. Há aqueles que consideram como educação, o ensino e o aperfeiçoamento de uma habilidade técnica necessária à prática de uma profissão de nível técnico, como no caso do SENAI, SENAC e SENAR. Outras iniciativas como as teleaulas e vídeos didáticos visam implementar a formação do próprio professor e

prover material didático para uso no ensino presencial. Nesse caso entram os vários projetos citados de ensino via TV.

Com a crescente demanda observada no setor educativo, os espaços abertos para as diversas modalidades de educação têm aumentado. O ensino presencial tem crescido para atender às necessidades de ensino formal, desde o nível fundamental até o superior. O surgimento e o crescimento de uma rede particular de ensino superior foi um fato notável durante a década de 90, além da expansão de ofertas de cursos nas universidades públicas. Por outro lado tem sido cada vez mais enfatizada a necessidade de formação permanente, o que tem aberto espaço para a disseminação do ensino a distância, seja por TV, internet ou vídeo conferência.

TORNERO (1994) aponta essa demanda por educação a distância como uma característica irreversível das sociedades modernas:

“En efecto, una sociedad de la información, donde los cambios tecnológicos, políticos y sociales se aceleran, donde cada vez son más necesarias la readaptación profesional y la movilidad geográfica, requiere mayor volumen de enseñanza y una formación cada vez más accesible, más flexible y versátil. Lógicamente, todo ello no puede ser proporcionado por el sistema educativo presencial, tanto por falta de recursos como por la inercia que presenta a los cambios. Es justo en este contexto donde la televisión escolar puede tener nuevas oportunidades”. (p.183)

No Brasil ainda são escassas as iniciativas que buscam incorporar a questão da educação aos MCM de natureza comercial. As poucas iniciativas existentes reservam os horários de baixa audiência para veiculação, já que as grandes redes operam centradas na busca da audiência que, uma vez garantida, possibilita a receita e o lucro necessários ao crescimento e à modernização tecnológica das empresas. Mas mesmo essas empresas comerciais já vêm observando o potencial do setor educativo, elaborando estratégias de marketing em forma de projetos educacionais. Algumas delas implementaram projetos que exploram as possibilidades didáticas das mensagens e aproximam os MCM das escolas.

O jornal **O Estado de Minas** possui o projeto “*O Estado de Minas vai às aulas*” que entrega gratuitamente exemplares em escolas da capital mineira para serem utilizados como recursos didáticos em sala de aula. A revista **Veja** também participa desse filão de mercado com o projeto “*Veja na Sala de aula*” que envia semanalmente às escolas assinantes do serviço, a revista com o complemento educativo, onde são apresentados roteiros e propostas de trabalhos elaborados por uma equipe de jornalistas e pedagogos a partir dos fatos da semana, relacionando os temas às competências de cada disciplina escolar.

No âmbito internacional, a **CNN** reservou um horário diário de sua programação para o “*CNN Newsroom*”, um telejornal direcionado para o uso em sala de aula. A proposta é que os professores gravem o programa e recebam via e-mail um roteiro contextualizando os acontecimentos e sugerindo formas de explorar o assunto. Embora a maioria dessas iniciativas produza material de bom nível informacional e didático, não apresentam nenhuma proposta de treinamento e orientação para os receptores primeiros dessas mensagens, os professores. Forma-se uma dicotomia entre *informação x formação*, com um grande descompasso entre ambas, como será analisado mais adiante.

Das poucas iniciativas já propostas em termos de política governamental, aproximando os setores da Educação e da Comunicação Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) elaborada pela Câmara dos Deputados, enfatiza a necessidade da educação a distância para a capacitação docente e para o uso dos MCM nos processos de ensino-aprendizagem. SOARES (1996:24) aponta que as diretrizes definidas no projeto da LDB, inserindo espaços educativos nos sistemas dos MCM, são:

1. a concessão de canais de comunicação ou de informação especialmente voltados à educação a distância;
2. o tratamento diferenciado à educação a distância por parte dos correios, telégrafos, emissoras de rádio e de televisão;
3. a reserva, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais, de tempo mínimo para a educação a distância;
4. o emprego das tecnologias para o aperfeiçoamento do magistério;

5. a disponibilidade de aparelhos e demais condições para a recepção de programas de teleducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 empregados;
6. a previsão da presença de especialistas em comunicação educativa em órgãos a serem criados sob a designação do Conselho Nacional de Educação, e no Fórum Nacional de Educação.

Uma das ações implantadas a partir da LDB foi o canal TV Escola, projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para atender às escolas em suas necessidades de recursos didáticos, reciclagem e formação contínua dos professores.

### **1.2.1. Projeto TV Escola**

O canal TV Escola foi criado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, com a proposta de auxiliar na formação e atualização dos professores da rede pública, além de fornecer mais um recurso didático a ser usado dentro das salas de aula. Assim, assume tanto o perfil de EAD quanto o de ensino presencial. Segundo o ministro da Educação, Paulo Renato Souza (1995:1), o programa é também uma tentativa de superar o isolamento imposto pela dimensão geográfica do Brasil, àquelas regiões afastadas dos grandes centros de informação e de bibliotecas públicas, e as dificuldades que muitos professores e estudantes encontram no acesso à informação e ao conhecimento. Nesse mesmo sentido, a **Revista da TV Escola** (1996:20) esclarece e destaca que:

“O projeto quer pôr à disposição dos professores metodologias, tecnologias de ensino e material de apoio para o trabalho em sala de aula. Quer ainda oferecer atualização e informações de caráter geral, não necessariamente vinculados ao currículo, para estimular a ampliação dos horizontes de conhecimento de professores e alunos”.

Aproveitando as possibilidades da televisão como veículo de educação, e de seu amplo alcance de difusão, o projeto pretende estimular a formação contínua de professores e fornecer material didático de apoio às atividades em sala de aula. O MEC ressalta que a TV Escola não chegou para substituir o professor, mas como uma possibilidade a mais para o seu aperfeiçoamento.

Para isso a TV Escola transmite ao vivo o programa “*Um Salto para o Futuro*” produzido pela Fundação Roquete Pinto, direcionado para professores e dirigentes de escolas, com presença de vários profissionais da área de educação. Em cada encontro um tema é discutido, ficando aberto à participação de professores de todo o País (via telefone, fax e e-mail), para expressarem suas opiniões e experiências, esclarecerem dúvidas e pedirem orientação. O restante da programação é voltado para o ensino médio e o fundamental, sendo composto por vídeos-educativos produzidos pela própria TV Escola e por emissoras e produtoras nacionais e de várias partes do mundo. Os temas cobrem as diversas áreas do currículo escolar, sendo que muitos vídeos são interdisciplinares, podendo ser usados por professores de diversas matérias. Para participar do projeto as escolas públicas devem se cadastrar na Secretaria de Educação Estadual, recebendo uma verba com a qual adquirem o *kit* tecnológico, composto por aparelho de TV, vídeo, antena parabólica, receptor de satélite e fitas VHS. A programação é transmitida pelo satélite Brasilsat, podendo ser recebida fora do ambiente escolar, por qualquer pessoa que possua antena parabólica.

A programação da TV Escola é dirigida aos ensinos fundamental e médio, além de veicular cursos de reciclagem e formação contínua como o *Salto para o Futuro* e cursos de extensão a distância destinados aos professores da rede pública.

#### **a) ENSINO FUNDAMENTAL**

A grade da programação destinada ao Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) tem duas horas de duração, reprisada mais três vezes ao dia, sendo veiculadas um total de oito horas diárias de programação. Cada dia da semana aborda um tema da proposta do PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

Na sexta-feira tem o programa *Vendo e Aprendendo* que traz sugestões

de uso dos vídeos em sala de aula, explorando a transversalidade e a interdisciplinaridade.

## **b) ENSINO MÉDIO**

A grade da programação destinada ao Ensino Médio tem quatro horas de duração, reprisada mais três vezes ao dia, sendo composta pelos seguintes programas: *Como Fazer*, *Ensino Legal* e *Acervo*.

*Como Fazer* - Exibido às segundas, terças e quartas-feiras cada programa traz dois documentários. Acompanhando os programas no estúdio, professores das três áreas do currículo do ensino médio (exatas, humanas e biológicas) fazem sugestões de atividades para um trabalho contextualizado e interdisciplinar.

*Ensino Legal* - Especialmente dirigido aos professores, o programa explica e discute a reforma do ensino médio. Aborda assuntos como gestão escolar, currículos, projetos pedagógicos.

*Acervo* - Os programas trazem documentários discutidos por professores de forma a explorar as diversas disciplinas do ensino médio. A partir de cada programa, os professores produzem textos distribuídos às escolas.

Para auxiliar e orientar a utilização dos vídeos, o projeto conta com as seguintes publicações: **Revista da TV Escola**, **Cadernos da TV Escola**, **Cadernos da Série Estudo** e a **Grade da Programação**.

**Revista da TV Escola:** publicação informativa de perfil jornalístico enviada mensalmente para as escolas. Traz reportagens, artigos e entrevistas sobre educação, televisão e sobre o projeto, relatando experiências em várias escolas do Brasil. Dá orientação e dicas para explorar a programação da TV Escola, motivando o uso do projeto pelos professores e em sala de aula.

**Cadernos da TV Escola:** Tratam de temas que são desenvolvidos em

séries especiais de vídeo, produzidos pelo SEED/MEC. Os cadernos aprofundam os temas abordados nos vídeos, trazendo sugestões de atividades complementares a serem desenvolvidas em aula.

**Cadernos da Série Estudo:** Publicados a partir dos debates realizados no programa Salto para o Futuro ou de Seminários e Congressos sobre Educação promovidos não somente pelo MEC, mas também por universidades e outras associações e instituições científicas.

**Grade da Programação:** Publicada em forma de pôster, é enviada mensalmente às escolas com a programação do mês, trazendo os dias e horário de veiculação. Tem como objetivo auxiliar os professores a organizarem a gravação dos programas, a partir da seleção dos temas de interesse, formando assim a videoteca da escola.

Há no Brasil, segundo o Censo de 2000, 60.955 escolas públicas com mais de 100 alunos. Nessas escolas, estudam 28.965.896 alunos e trabalham 1.091.661 professores. No ar desde 1996, a TV Escola pode ser recebida hoje por 56.760 escolas da rede pública (municipais e estaduais), que estão equipadas com o kit tecnológico, segundo dados do MEC. É importante destacar que são dados estatísticos que indicam somente números. Na prática não se pode afirmar quantas escolas estejam efetivamente usando o TV Escola.

A 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova é responsável pela supervisão de 69 escolas da região. Durante o ano de 2000, 11 escolas participaram de um programa de capacitação desenvolvido pela Divisão de Dinamização Pedagógica da Superintendência. Esse programa é composto por cursos de 48 horas de duração, divididos em 3 módulos com o objetivo de orientar os professores a trabalharem com os conteúdos dos programas do TV Escola.

### **1.3. O Problema de Pesquisa e sua Importância**

Apesar de ser uma experiência recente no Brasil, essa modalidade de ensino à distância tem sido amplamente usada por diversos países, que, embora apresentem realidades diferentes, adotaram modelos similares para resolver desafios semelhantes: superar ou compensar desigualdades regionais e evitar defasagens informativas, para tentar garantir o mesmo nível de educação a todas as regiões.

No Brasil, educadores e comunicólogos têm se dedicado a explorar e desenvolver novos aspectos para o uso da TV e introduzi-la nas salas de aulas, transformando-a em instrumento didático para tentar tornar a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa. Para VALLADARES (1998:34), o maior desafio “é saber usar os recursos da TV comercial para ensinar e capacitar, informar e divertir, transformando o processo de aprendizagem em bons roteiros e belas imagens”.

Isa Grispun FERRAZ (1996:58), consultora do projeto TV Escola, afirma que apesar do Brasil já poder oferecer ensino básico para quase todas as pessoas, ainda tem um grande desafio: solucionar os problemas de evasão, repetência e qualidade de ensino. SOUZA (1996:25) enfatiza o aspecto de reciclagem do programa ao afirmar que: “Quando assumi o ministério o primeiro problema que nos defrontamos foi a necessidade de formação e aperfeiçoamento do professor”.

O projeto seria, em sua proposta, uma forma de levar aos professores programas e informações qualificadas que não circulam pelas TVs comerciais. Apesar de ser um projeto avançado, construído com a colaboração de vários educadores e profissionais da área de comunicação e linguagem, e em sintonia com os modelos internacionais de educação à distância da atualidade, é preciso verificar como está sendo sua aceitação e interação junto à comunidade escolar. Embora considere a diversidade cultural e regional do Brasil, selecionando vídeos produzidos por diversas produtoras nacionais que cobrem temas nacionais e locais, a TV Escola também veicula vídeos estrangeiros, que mesmo sendo de bom nível técnico e informativo, retratam realidades muito diferentes. Ao ser transmitida, a programação assume um

caráter difusionista, próprio dos Meios de Comunicação de Massa, uma vez que homogeneiza seu público. Torna-se necessário perguntar como os professores estão se apropriando desse projeto. Eles estão sendo realmente capacitados? (Visto que nesses 5 anos de TV Escola, a 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova só ofereceu um treinamento para os professores de algumas escolas trabalharem com o projeto). Como eles se relacionam com o aspecto cognitivo dos MCM? Como eles avaliam a relação entre MCM e a escola? Como está sendo essa interação, e a concretização do projeto na sala de aula? Em que se baseia a decisão do professor de usar esse produto em sala de aula? O projeto está realmente investindo na formação dos professores, ampliando suas perspectivas pedagógicas, ou apenas suprimindo-os com uma grande carga informativa?

#### **1.4.OBJETIVOS:**

##### **A) Geral**

Esse estudo teve por objetivo analisar a implementação do projeto TV Escola em três instituições de ensino público na região de Viçosa. Verificar como está sendo o uso sistemático, a aceitação por parte dos professores, os fatores que têm incentivado o uso do projeto e *principalmente* averiguar a relação que os professores vêm entre MCM, escola e cognição.

##### **B) Específicos:**

- Investigar a percepção dos professores da relação que seus alunos têm com a mídia.
- Identificar os critérios usados na seleção dos vídeos.
- Averiguar as mudanças que os professores percebem em suas aulas a partir do uso dos vídeos; como esses são incorporados ao ensino.
- Dado que grande parte dos vídeos é de origem estrangeira, verificar como os professores contextualizam a informação dos vídeos à realidade social e cultural na qual estão inseridos.

- Identificar se o projeto incentiva a atualização e principalmente a formação do professor.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

(...) nem os meios não são o inimigo da educação, nem estão destruindo ou substituindo a escola; o que os meios fazem é desorganizar sua hegemonia. O que obriga a situar a relação escola/meios para além do debate sobre os efeitos morais ou ideológicos, sendo necessário entendê-la no âmbito das modificações na cultura e na sociedade, nas mudanças que ligam as novas condições do saber com as novas formas de sentir e as novas figuras da sociedade.

Jesus MARTÍN-BARBERO (2000:53)

Dos trânsitos dos sujeitos por diversas esferas sociais, onde trocam experiências calcadas na linguagem, elaboram, reelaboram sentidos e inter-relacionam conhecimentos, pela imersão cada vez mais intensa do meio social num ambiente informacional onde os meios de comunicação de massa (MCM) estão em constante difusão de informações, um novo ambiente vem se formando.

Autores como BARBERO e LEVY usam o termo **Ecosistema Comunicativo** ao se referirem a esse ambiente povoado por vários formatos sígnicos - textuais, sonoros e imagéticos - marcado pela crescente relação dos indivíduos com as tecnologias, que nesse contato desenvolvem novas formas de sensibilidade e de percepção. Outro aspecto dessa dinâmica da

comunicação é a descentralização do saber e a configuração de um novo estilo de conhecimento que segundo BARBERO (2000:55) se concretiza com o “surgimento de uma ambiente educacional difuso e descentrado (...) um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não-centrado em relação ao sistema educativo...”. Essa descentralização, decorrente do surgimento e da proliferação das tecnologias de comunicação, tem levado a uma crescente tendência de migração do conhecimento e da informação para outros ambientes e suportes, além daqueles já utilizados como os livros, jornais e revistas. A informação, cada vez mais, passa a estar disponível em outras esferas sociais. A todo instante ouvimos ou vemos de relance trechos e fragmentos de informações sonoras e visuais. Longe de serem consideradas uma forma de saber, como o entendemos academicamente, essas informações abrem uma via alternativa para a construção do conhecimento. Despertam para novos temas e renovam tantos outros ao adicionarem fatos ou aspectos recentes, a assuntos já conhecidos. Dependendo do suporte onde é acessada pode até prover um conhecimento mais aprofundado, como no caso de alguns filmes, vídeos documentários, CD-ROMs e vídeo-conferências.

Essa crescente presença dos MCM, acelerada a cada inovação tecnológica, acarreta múltiplas conseqüências nos diversos setores sociais, na cultura e no homem contemporâneo. Alguns fenômenos decorrentes deste processo são bem visíveis e se tornam objeto de estudo e reflexão para as ciências da comunicação. A disseminação de signos de diferentes naturezas como verbal, sonora e icônica, via outdoors, internet, rádio e TV, nos força a ampliar nossa concepção de linguagem e de comunicação. Mesclam vários sistemas semióticos permitindo novos usos da linguagem e novas possibilidades de expressão. Sensibilidades cognitivas e perceptivas vão sendo moldadas em contato com esse ambiente trazendo desafios à escola e à sua metodologia. Não se trata de desconsiderar a importância da alfabetização tradicional, pois é através dela que se tem acesso à cultura letrada e é a partir do signo verbal que o conhecimento e o saber se articulam. Mas apenas de ampliar o uso da linguagem considerando suas múltiplas manifestações como enfatiza TORNERO (2000:83):

“Una sociedad de la información (...) exige una nueva alfabetización

basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan, sino también acrecientan su importancia en la actualidad. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral.”

Inserido num contexto que estimula cada vez mais a percepção sensível, o homem contemporâneo parece ter seu processo cognitivo e seu raciocínio plasmados de forma mais complexa, requerendo múltiplas linguagens para atender a expressão de uma nova forma de sensibilidade.

BENJAMIM já anunciava esse fenômeno em suas reflexões sobre as novas relações entre técnica e arte, na transição entre os séculos XIX e XX. Ele realça o papel das tecnologias nessas mudanças, apontando que o cinema e outras técnicas de reprodução e representação levam à reconfiguração dos mecanismos perceptivos. É uma nova forma de viver e perceber a realidade, uma nova forma de contato com as experiências culturais denominada **sensorium**: “Em grandes espaços históricos de tempo, se modificam, junto com toda a existência das coletividades humanas, o modo e a maneira de sua percepção sensorial” (1975:27).

Outros autores discorrem sobre esse mesmo fenômeno no campo da cultura e dos MCM. ECO (2000) enfatiza que as conseqüências de toda modificação dos instrumentos culturais, se manifestam à medida que esses novos instrumentos vão agindo no contexto da humanidade, que vai se modificando ao longo desse processo, seja pelas causas que provocaram o aparecimento daqueles instrumentos, seja pelo uso desses mesmos instrumentos. TÁVOLA (1984) corrobora essa posição ao afirmar que operando sobre os mecanismos sensoriais, os meios eletrônicos promovem um alargamento dos canais de sensibilidade.

LEVY (1995) redimensiona essas colocações, mostrando que as novas tecnologias “modelam” sim um novo sensorium, mas não o fazem de forma determinista, não é um processo tão linear. Ressalta a relevância das dimensões coletivas, dinâmicas e sistêmicas das relações entre cultura e tecnologias intelectuais. Em seus estudos sobre cognição e novas tecnologias de comunicação, estrutura o conceito de **ecologia cognitiva**,<sup>1</sup> afirmando que os processos mentais do ser humano têm sofrido o impacto das tecnologias de

comunicação e vêm se configurando de uma nova forma. Segundo ele, as múltiplas possibilidades de leitura de um hipertexto<sup>2</sup> e da imagem possibilitam novas vias ao pensamento e uma nova configuração do raciocínio. Embora reconheça a grande relevância da dimensão tecnológica nesse processo, adverte que a técnica *condiciona* esse processo, porém não o *determina*. Esse movimento não se dá de forma tão absoluta como descrito por outros autores.

A técnica não determina estritamente uma forma de pensamento, pois existe uma dimensão coletiva que não pode ser desprezada: “Se a escrita é uma condição necessária para o projeto racionalista, nem por isso se torna uma condição suficiente(...) já que os usos de que dela irão fazer os atores concretos situados na história não são determinados com essa aparição” (1995:97). Mas, ainda assim reconhece que o advento da escrita e a invenção de Gutemberg permitiram que um novo estilo cognitivo se instaurasse. No âmbito coletivo, os indivíduos vão se apropriar das tecnologias de comunicação de formas diversas em suas expressões pessoais. A poesia romântica e a dadaísta são formas de se expressar a técnica da escrita, que *a priori* é de caráter lógico, de forma nada racional. Seria uma forma de subversão a esse modelo. Logo não há um modelo rígido e uniforme de expressão e uso das técnicas de comunicação, pois cada subjetividade se apropria de uma maneira. Uma nova tecnologia muda e amplia não só o conhecimento e a arte, mas também as formas de expressar e interpretar o mundo.

Nesse sentido as novas tecnologias não são somente instrumentos, são *modificadores* da percepção e da expressão, abrindo um novo desafio para a educação e articulação do conhecimento. Embora os MCM e a midiatização da sociedade sejam um fenômeno relativamente recente diversas pesquisas têm

---

<sup>1</sup> Estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição.

<sup>2</sup> Termo cunhado por Theodor Nelson na década de 60, pode ser definido, resumidamente, como uma série de textos (verbais ou não) ligados eletronicamente entre si, não linearmente, através de elos ou links. Ao ser ativado (clicado), cada link (que pode ser uma palavra, uma frase, um parágrafo inteiro, ou ainda um ícone qualquer) remete o leitor a outro texto. Os links deste novo texto levam a outros textos, e assim sucessivamente, criando múltiplos de leitura, de acordo com as opções feitas pelo leitor.

sido desenvolvidas sobre seus efeitos em comportamentos como consumo, violência, hábitos cotidianos, modismos, mas pouco se sabe sobre seus impactos em processos mais implícitos como o processo cognitivo e os diversos aspectos que o compõem (como percepção, memória, imaginação) e suas implicações em setores como a escola e a educação.

Ao difundir informações dos mais variados temas, sob diferentes ângulos e diferentes graus de profundidade, os MCM geram um acervo de conhecimento de natureza diversa do saber sistematizado pela escola. Em contato com esse conhecimento que circula no meio social, os alunos chegam às escolas permeados por outras linguagens, saberes e escritas. BARBERO (2000:p.55) aponta que: “estes configuram os saberes-mosaico, como os classificou A.Moles porque são feitos de pedaços, fragmentos, o que não impede os jovens de terem, com frequência, um conhecimento mais atualizado em física ou geografia que o próprio professor”. A partir dessas evidências o autor defende a necessidade da escola se articular com esse ecossistema comunicacional, que gerou um descompasso entre os procedimentos escolares de aprendizado, e as experiências vividas cotidianamente por seus alunos.

Nessa articulação é preciso considerar que a informação em si é apenas um dado, seria um conhecimento em estado “latente”. Para que ocorra essa transformação, ela precisa ser contextualizada, inter-relacionada aos demais aspectos que a integram. Uma vez reelaborada e trabalhada dentro do processo pedagógico, essa informação vai sendo aprofundada e sistematizada, vai se transformando em conhecimento.

## **2.1. Comunicação e Educação: Uma interface em formação**

Instituídos inicialmente com espaços sociais delimitados e papéis bem distintos os campos da Comunicação e da Educação foram se aproximando, criando espaços de interseção cada vez mais amplos. A crescente evidência de uma “escola paralela” tem levado o sistema educativo a rever seus procedimentos e incorporar novas práticas ao processo pedagógico. Nesse processo Comunicação e Educação se inter cruzam, abrem desvios e trilhas

em comum, tornam-se parceiros em alguns trechos de seus respectivos caminhos. Observando esse contexto, CITELLI (1999) entende que a escola tende a ampliar seu diálogo com sistemas que trabalham a informação e o conhecimento sob outros formatos e aos quais temos considerado institucionalmente como não-escolares: rádio, TV, jornal, recursos da informatização etc.

Nesse movimento de inter-relação, profissionais de ambas áreas buscam fundamentar práticas que possibilitem a escola a se apropriar seletivamente do mundo da comunicação e a contornar os desafios que esses fluxos comunicativos trazem para formação e a educação. Resultados concretos desse processo têm se apresentado especialmente no mundo acadêmico: linhas de pesquisas nas universidades, grupos de trabalhos em congressos, aumento de publicações especializadas, cursos de capacitação junto ao magistério, CITELLI (1999). Alguns acadêmicos apontam a necessidade de construção de um campo específico de estudos, considerando a confluência de saberes que por aí circulam, criando novos espaços de análise. BACEGGA (2000a) entende que a construção do campo Comunicação & Educação como novo espaço teórico “é tarefa complexa que exige o reconhecimento dos MCM como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola, pois os meios de comunicação hoje são apontados como os maiores produtores de significados compartilhados que jamais se viu na sociedade humana” tendo profundos e variados efeitos sobre a realidade social. MARCONDES FILHO reforça essa colocação e amplia o entendimento dos MCM como fatores estruturantes da contemporaneidade:

“Os processos de comunicação social são os novos estruturantes da vida em sociedade neste fim de século. Eles não se resumem a meros componentes do processo social como os demais. A introdução de novas tecnologias comunicacionais (...) contribui decisivamente para reordenar toda a sociedade. Estamos no limiar de um inusitado mapeamento das configurações sociais, que serão agora ordenadas por princípios até então estranhos e que não guardam analogia com nenhuma outra época”. (1995:p.43)

Embora a informação veiculada pelos MCM traga o conhecimento de forma fragmentada, não sistematizada, introduz conceitos que são incorporados pela criança desde seus primeiros contatos com o mundo externo. Assim a mídia é hoje considerada um novo agente de socialização, na categoria secundária, ainda que não tenha sido projetada para esse fim. O estudante que hoje chega à escola tem outras demandas, pede algo mais além da tradicional alfabetização e aprendizagem da linguagem escrita, pois vem de um contato cotidiano com um ambiente comunicativo atravessado por saberes veiculados em diversas linguagens, como destaca SOARES (1996:p.26):

“o que deixamos de recordar é que este mesmo aluno-criança, jovem ou adulto – que pega pela primeira vez num lápis para começar a desenhar os primeiros traços já foi, há muito, submerso nas águas batismais da comunicação visual (...) este ser humano já absorveu os padrões estéticos implantados pelo sistema dos meios, assim como já demonstra capacidade de ler o mundo e de formar opinião sobre temas complexos“.

Ao analisar em seus inúmeros estudos de recepção televisiva, as relações entre TV e Escola e a presença maciça desse veículo na vida das crianças mexicanas, OROZCO (1997) afirma que, ao concluírem a educação média básica, os estudantes passaram mais tempo diante da TV do que do quadro negro, destacando que elas aprendem mais e mais rapidamente dos diversos MCM, e em especial da TV, que do professor na escola. Entretanto é preciso questionar a natureza desse aprendizado, além de considerar que o papel da escola não pode ser reduzido somente a uma fonte de informações. Ela também desempenha processos essenciais que todo ser humano necessita, como a socialização, orientação e a construção de valores, elementos básicos para a formação e o desenvolvimento da personalidade. Outro núcleo básico da escola são os vínculos estabelecidos entre os professores e os alunos. Esse relacionamento estabelece elos éticos, afetivos e intelectuais que vão se fortalecendo com a convivência e são essenciais para o aprendizado.

Mas ao analisar outros aspectos do ambiente escolar, percebe-se que, em sua essência, ele permanece vinculado a muitos dos parâmetros estabelecidos desde sua origem. A expansão do sistema formal de ensino se

deu a partir da Revolução Industrial. A universalização do ensino se impôs como uma necessidade para a manutenção do próprio sistema produtivo. Era necessário uma mão de obra com um mínimo de preparo para assumir as tarefas produtivas e consumir parte dessa produção. O modelo escolar adotado foi concebido a partir dos princípios positivistas: centrado na figura do professor, transmitia um saber sistematizado de forma objetiva; de caráter abstrato e distanciado das experiências diárias do educando. (NOVA, 2001).

Ao longo do século XX surgiram algumas tentativas de inovações desse modelo pedagógico fortemente atado a um contexto enciclopédico. A Escola Nova<sup>3</sup> e o Construtivismo<sup>4</sup> tentaram revitalizar o sistema educacional, buscando valorizar os interesses e a realidade vivida pelos alunos, como forma de atender às suas expectativas e motivá-los para o aprendizado. Apesar dessas idéias terem repercutido positivamente, na prática acabaram sendo implantadas em poucas escolas, em geral nas da rede particular, de caráter mais experimental. NOVA (2001) afirma que os principais motivos desse alcance limitado foram os altos custos envolvidos na capacitação profissional que esse tipo de educação implicava, incompatíveis com as políticas de universalização da educação aplicadas na maior parte do mundo.

No geral a tendência das escolas, principalmente as públicas, tem sido permanecer no modelo de ensino tradicional. Ancorado na linguagem verbal, escrita e falada, esse modelo abre pouco espaço para outros vetores do conhecimento e para as experiências cotidianas dos alunos. CITELLI pesquisou a influência de outras linguagens em escolas públicas de São Paulo, constatando que

---

<sup>3</sup> Filosofia pedagógica que surgiu nos EUA e Europa no final do sec. XIX. A Escola Nova deslocou o aluno para o centro do processo pedagógico, em lugar do professor, pondo em questão os pilares da Pedagogia Tradicional: a educação intelectualista e livresca, baseada no papel soberano do professor, na preponderância do conteúdo sobre o interesse e da disciplina sobre a espontaneidade. Entre as várias contribuições da Escola Nova podemos apontar a preocupação com os métodos e recursos didáticos como um dos aspectos que permitiram o diálogo entre Comunicação e Educação.

<sup>4</sup> Inspirado na Escola Nova, essa corrente desenvolve e acentua a importância do princípio da aprendizagem por descoberta e a necessidade de se considerar o interesse de aluno no processo, que aprenderia pela motivação e pela experiência ativa. Teve em Jean Piaget seu principal pesquisador. Célestin Freinet foi outro mentor desse movimento e foi pioneiro no reconhecimento do potencial educativo dos MCM. Levava para suas aulas os meios disponíveis na época, como gramofone, rádio, projetor de cinema, prensa de tipo móveis, incentivando o

"enquanto o ritmo das aulas e o tempo dos discursos didáticos insistem na adoção de procedimentos discursivamente fechados, de pouca ou nenhuma plasticidade sógnica (...) os alunos dialogam crescentemente com linguagens não-escolares, desenvolvendo, em conseqüência, outras formas de perceber, ver e sentir as coisas: desenha-se um novo tipo de **sensorium**". (1999:213)

BARBERO (2000) insiste que o sistema educacional deve refletir a fundo nas verdadeiras conseqüências que o *ecossistema comunicativo* traz para a sensibilidade cognitiva e considerá-las nas mudanças de concepção e de metodologia educacional. Defende que as tecnologias de comunicação sejam incorporadas à escola de forma mais crítica, não somente de forma instrumental e ilustrativa. Devem ser entendidas como modificadoras da percepção e expressão, com a consciência de que agora deve atender a um novo tipo de aluno cuja percepção está "configurada" de forma distinta daquela sobre a qual o atual modelo pedagógico foi concebido.

Muitos educadores apontam a atual geração como viciada em estímulos eletrônicos, adquiridos no contato permanente com a televisão, o rádio, o computador e o vídeo game; que perdeu o hábito da concentração e da leitura e que carece de uma postura reflexiva e crítica. BABIN e KOULOUMDJIAN (1989:24) concordam nesse ponto, mas contrapõem: "E, no entanto, notaram que muitos adultos são pouco capazes de fixar-se em pontos em que os jovens são extremamente concentrados?"

A avaliação anterior dos educadores talvez seja um pouco imediatista, fruto de um olhar superficial, permeado por parâmetros de avaliação de realidades e culturas passadas, que usa lentes antigas para ler uma realidade em transformação. Como afirma Margareth Mead (cit. em BARBERO, 1999:37):

"Nosso pensamento ainda nos amarra ao passado, ao mundo tal como existia na época de nossa infância e juventude; nascidos e criados antes da revolução eletrônica, a maioria de nós não entende o que esta significa. Os jovens da nova geração, ao contrário, assemelham-se aos membros da primeira geração nascida em um país novo. Devemos aprender junto com os jovens a forma de dar os próximos passos".

Diante da dificuldade de entender essas mudanças, o mais corrente é a exaltação dos valores e da cultura anteriores, das tradições que foram transformadas e cujos opositores seriam os MCM. Refletindo sobre os efeitos desses meios, e centrando suas reflexões especialmente no veículo televisão, BARBERO argumenta que na verdade o que a TV fez foi unificar o mundo dos adultos e o das crianças, dando a essas, acesso precoce a temas que antes lhes eram negados:

“Enquanto a cultura do texto escrito criou espaços de comunicação exclusivos dos adultos, instaurando uma segregação marcante entre adultos e crianças, a televisão dá um curto-circuito nos filtros de autoridade dos pais (...) é como se a sociedade inteira tivesse tomado a decisão de autorizar as crianças à assistir às guerras, aos enterros, aos jogos de sedução, aos interlúdios sexuais, às intrigas criminosas. A pequena tela expõe às crianças os temas e comportamentos que os adultos se esforçaram para lhes ocultar durante séculos.” (1999:20)

Esse fenômeno tem também outro aspecto a ser considerado quando se reflete sobre a natureza e as características desse conhecimento gerado pela TV. TÁVOLA (2000a) afirma que essa unificação dos imaginários infantil e adulto é algo novo no campo do conhecimento e da cultura do século XX, abrindo campo para análises e estudos desse fenômeno:

“A TV tem um caráter assistemático de mosaico, é uma forma de fazer o conhecimento de modo fragmentário. E esse conhecimento, ele é díspar. Ele tem um fenômeno que eu chamo de concomitância de experiências que ainda precisa ser estudado. Por exemplo, diante de uma copa do mundo ou um evento que mobiliza muita gente, ou mesmo de uma telenovela; uma menina de 9 anos, uma adolescente de 14, um homem maduro de 40 e o vovô da família de 64, estão todos ao mesmo tempo participando de uma experiência. Isso é absolutamente revolucionário do ponto de vista do conhecimento, porque até o rádio e a TV, não havia propriamente a concomitância de experiências. Às crianças cabia um conhecimento, aos adultos um conhecimento: “Menino, isso é conversa de gente grande”. Isso acabou! Então qual o efeito dessa concomitância de experiências, algumas inclusive precoces, muito na frente das possibilidades da criança, mas de alguma maneira estimulante? Isso a gente não tem como medir. (...) Isso a gente pode observar, mas o resultado disso não é fácil de ser mensurado. Eu acho que estão aí na sociedade vários resultados positivos e vários resultados altamente negativos”.

OROZCO (1997) aponta que este contexto abre múltiplos desafios ao sistema educativo, pois os MCM abrem inúmeras possibilidades de conhecimento e contatos antes inacessíveis, apesar de trazerem paralelamente conteúdos deploráveis: “junto com todo o lixo, violência, antivalores e saturação informativa que os MCM nos trazem, chega-nos também um conjunto de mensagens e programas que constituem um estímulo para a imaginação, a aprendizagem e a vida”.

De toda essa discussão e teorização sobre os impactos e efeitos dos MCM no meio social, na formação moral, na cognição e organização do conhecimento surgem propostas para lidar com esse novo contexto, especialmente no ambiente escolar. Dentre essas propostas estão a **Educação para os meios** e a abertura da escola para o **uso de múltiplas linguagens**, linguagens de maior plasticidade sógnica que estejam em consonância com a realidade perceptiva dos alunos, suas sensibilidades e correspondam às suas expectativas por estarem em sintonia com seus modelos cognitivos.

A partir da evidência da presença maciça dos MCM no meio social, fortemente vinculado ao modelo econômico vigente, da constante exposição e consumo das pessoas às mensagens veiculadas e de seus múltiplos efeitos, surge a proposta da **Educação para os meios** como sendo um dos maiores desafios da escola atual. Desde a década de 70 a UNESCO já havia reunido especialistas em comunicação e educação de diversos países para estudar as relações entre esses dois campos, o que originou o documento “A Educação em matéria de Comunicação” com reflexões e propostas consideradas fundamentais para a Educação para os meios. Essa iniciativa seria uma forma de orientar as pessoas a discernirem e filtrarem as informações que recebem, a identificarem a relatividade de certas abordagens e enfoques, a aproveitar a informação de forma crítica, ficando alerta às tentativas de manipulação ideológica e indução ao consumo.

Várias propostas com diferentes enfoques teóricos, objetivos e metodologias têm surgido nas últimas décadas, partindo de pesquisadores europeus, americanos e latino-americanos e assumindo diversas denominações como **leitura crítica**, **pedagogia crítica dos meios** e **video**

**literacy, media literacy** ou **media education**, no caso norte-americano. APARICI (1998) reconhece que embora já tenham surgido diversas iniciativas, estudos e projetos que sinalizam o caminho a ser percorrido, praticamente tudo está por fazer, devendo principalmente serem desenvolvidos:

- \* Novas teorias e paradigmas relacionados com o novo contexto comunicacional, informacional;
- \* Metodologias de análise que permitam compreender a estrutura narrativa daquilo que se divulga pelos novos meios;
- \* Metodologias para a formação glocal (global e local)
- \* Procedimentos para reconhecer as formas que assume o pensamento único nos diferentes meios;
- \* Metodologias para estudar as formas de representação que usam os novos meios
- \* Estratégias cidadãs para lutar contra as novas formas de totalitarismo que se articulam através da globalização da economia e da hiperconcentração dos meios;

APARICI (1998) destaca que o objetivo da escola deve ser o de conseguir que os alunos estejam em contato com as experiências e acontecimentos que ocorrem no mundo, e ao mesmo tempo fortalecer a identidade cultural. É necessário conjugar os aspectos próximos e distantes que são oferecidos, de um lado pela realidade virtual global, e de outro pela realidade cotidiana imediata. Ao incorporar mais essa nova dimensão educativa a escola estaria reassumindo seu papel paradigmático frente às novas instituições culturais. Logo, a realidade que vem se configurando parece pedir uma nova postura educativa, um novo modelo pedagógico, a começar pela própria formação do professor, como aponta OROZCO:

“O problema é que o professor tem que ser um grande metodólogo. Eu preocuparia mais em formá-lo como um pesquisador, dar-lhe mais destrezas analíticas, destrezas de classificação, de observação, de recepção para que toda informação que tem, como adulto, possa acompanhar e provocar os alunos a partir de processos distintos de aprendizagem”. (1998:p.86)

### 1.3. IMAGEM E COGNIÇÃO

*“O único modo de comunicar diretamente  
uma idéia é por meio de um ícone”.*  
Peirce

Partindo de um outro recorte da questão dos MCM na educação e centrando-se especificamente na televisão, torna-se necessário conhecer esse veículo em sua estrutura audiovisual, e em especial certos atributos da imagem. Por usar simultaneamente signos de natureza verbal, visual e sonora, o audiovisual possui potencial expressivo para atingir vários sentidos. Outro aspecto inerente da imagem é seu caráter icônico, que não abstrai o referente do discurso, mostrando concretamente o objeto em questão.

Embora sejam correntes as críticas que condenem a TV pela alienação e condicionamento do ser humano (fato que realmente procede quando se considera certos produtos da mídia), essas opiniões se baseiam mais no conteúdo da programação. Muitos pesquisadores e acadêmicos têm apontado algumas características da própria linguagem audiovisual como pontos fortes para seu uso em educação. Defendem uma escola onde a tecnologia esteja subordinada aos fins pedagógicos, onde as diversas mídias interajam, permitindo o amplo desenvolvimento das múltiplas inteligências do ser humano.

Por mobilizar simultaneamente dois importantes sentidos de percepção (visual e auditivo), dentre os outros que o ser humano usa para aquisição de conhecimento, a imagem parece ser um meio mais eficiente para a transmissão de certos tipos de informação. Por trazer a informação através de imagens concretas, facilita o aprendizado ao ajudar na assimilação de conteúdos, principalmente aqueles mais abstratos. Essa rápida identificação entre percepção e imagem, que facilita a associação, talvez possa ser atribuída ao fato de que nosso pensamento, assim como a imagem, opera de forma analógica: "O modo de compreensão preferencial induzido pelo audiovisual é o mesmo processo do tipo analógico no qual o homem, por uma compreensão plurissensorial, apreende o mundo que é dado aos seus

sentidos". (BABIN, KOULOUMDJIAN:1998:98)

O audiovisual é uma somatória de várias linguagens e nesse aspecto é considerado multisensorial. Nele se mesclam imagem, linguagem oral, texto escrito, e linguagem sonora, solicitando múltiplas atitudes perceptivas. Alguns autores atribuem a essa associação sinestésica de linguagens a relação entre imagem, afetividade e imaginação. MORAN (2000) sugere que a música e os efeitos sonoros evocam associações que remetem ao mundo íntimo de cada um, despertando as experiências anteriores aí arquivadas. A plasticidade, a coloração e a iluminação presentes na imagem também seriam elementos de alta sugestão aos sentidos e à imaginação. Nesse mesmo sentido, CAÑIZAL (1997) defende que todo processo cognitivo comporta uma dimensão afetiva que fornece energia necessária para sua realização. A linguagem audiovisual poderia abrir uma outra dimensão para o aprendizado, pois parece potencializar outros meios cognitivos além do racional e analítico: o afetivo e emocional.

A associação entre imagem, afetividade e motivação é encontrada com frequência na literatura acadêmica. NOTH e SANTAELLA (2001: 44) sintetizam diferenças específicas entre linguagem verbal e imagem com base em alguns estudos e pesquisas de psicologia cognitiva já realizados:

“Enquanto a linguagem é discursiva e apresenta a capacidade de generalização, imagens representam holisticamente e se referem primariamente a singularidades, uma mídia não é traduzível pela outra sem perda. As imagens atuam mais fortemente de maneira afetivo-relacional, enquanto a linguagem apresenta mais fortemente efeitos cognitivo-conceituais. Imagens fomentam atenção e motivação, são mais apropriadas à apresentação de informação espacial e facilitam, em certo grau, determinados processos de aprendizagem. A eficácia emocional das imagens cresce com o grau de sua *iconicidade*.”<sup>5</sup>

Tudo indica ser a iconicidade o ponto-chave de vinculação entre a imagem e certos processos de aprendizagem. Contrariamente ao alfabeto, que representa os sons, e não os objetos, os ícones trazem os objetos concretamente para o discurso. Nesse sentido, Peirce (cit. em LEVY, 1998:121), afirma que “os enunciados abstratos não têm valor para o raciocínio

---

<sup>5</sup> O ícone é um signo que guarda relação de semelhança com o objeto representado. Logo, quanto maior a semelhança entre a imagem e o objeto por ela representado, maior é a iconicidade dessa imagem.

se não ajudarem a construir diagramas, pois todo raciocínio utiliza a inspeção de ícones”

Mas a partir dessa diferenciação entre imagem e linguagem verbal vale ressaltar que embora a linguagem escrita seja mais relacionada ao rigor, à organização conceitual e à abstração, não se pode associá-la somente a esse domínio. Como já foi apontado em outro momento, a escrita - assim como os demais sistemas de signos e suas tecnologias - pode ser apropriada de diversas maneiras pelas diferentes subjetividades. Na literatura, e em especial na poesia, as palavras podem ser trabalhadas sinesteticamente, exalando cores, aromas, formas e imagens, dependendo do talento do autor, e da sensibilidade do receptor.

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível que lhe deres:  
Trouxestes a chave?*  
Carlos Drummond de Andrade

Ao analisar as características estruturais e expressivas da imagem e da palavra TORNERO faz algumas descrições e associações sobre ambas. A forma de organização da escrita, de natureza linear, descritiva, racional e abstrata é usada por alguns autores como uma metáfora explicativa do modelo de racionalidade que serviu de base para o desenvolvimento científico e cultural do ocidente. Nesse sentido apresenta a seguinte citação de POSTMAN: “Utilizar la escritura significa seguir una línea de pensamiento, de inferências y de razonamientos. Significa evitar las trampas, las confusiones” (1994:87). Por sua capacidade de conceituação, generalização e precisão, a escrita é a forma mais eficiente de desenvolver modelos teóricos e as grandes sistematizações do conhecimento.

Considerando as freqüentes críticas dirigidas à TV, TORNERO aponta que a maioria delas se fundamentam no caráter icônico desse veículo, pois a imagem romperia com a racionalidade que, segundo alguns autores, residiria no texto escrito: “se dice, por ejemplo, que privilegia la captación emotiva del mundo em prejuicio de la racional, es decir, que proporciona una comprensión sobre todo imaginística em detrimento de una comprensión verbal” (1994:83).

Ele discorre que por uma síntese equivocada dessas características a palavra escrita tem sido associada somente ao racional, lógico, culto, elaborado e sutil, enquanto a imagem, tem sido ligada ao emocional, ilógico, ingênuo e primitivo, pois estaria impossibilitada de gerar um conhecimento confiável.

Buscando desfazer essa controvérsia, TORNERO mostra que a TV não é só imagem, mas também palavra e som, oferecendo em sua linguagem uma síntese desses processos de percepção e operação cognitiva que envolvem a lógica e a emoção.

O discurso da TV, em seu ritmo progressivo, vai criando uma história seqüencial que guarda certas semelhanças com a linguagem verbal e o tipo de raciocínio associado a ela. O olho vai seguindo uma seqüência de imagens, um fluxo de signos com os quais vai construindo um sentido. Apesar da imagem já ter sido previamente editada, o telespectador em sua seqüência perceptiva, faz como que uma “segunda edição”, ao ir assimilando som, imagem, textos, diálogos e lhes atribuindo seu próprio sentido. Logo é um processo que demanda um esforço perceptivo e cognitivo bem distante da suposta passividade advinda do impacto da imagem. Na TV, como no cinema, a imagem em movimento está agregada de outros elementos que convocam o receptor a uma atividade cerebral ativa, que por sua velocidade exige dedicação e atenção: “la television, no se ve pasivamente, reclama también por naturaleza, actividad cerebral, esfuerzo de construcción o de reconstrucción. Requiere complicidad activa del espectador y participación en el flujo de informaciones”. TORNERO (1994: 91)



**Fonte:** Babin & Kouloumdjian, 1989:104.

FIGURA 2 - FUNÇÕES DOS HEMISFÉRIOS CEREBRAIS

Como foi discutido antes, as tecnologias disponíveis em determinada época acabam por ativar um certo circuito cognitivo entre os tantos que compõem o complexo mecanismo da cognição. Talvez uma boa metáfora para se explicar esse processo seja a comparação do cérebro a um cesto que contenha vários romãs. Cada um desses romãs guarda um estilo distinto de cognição que está latente. Uma determinada tecnologia disponível no meio social estimula um desses romãs, puxando um fio, que em constante contato com o meio vai percorrendo todo um circuito, desenvolvendo e fortalecendo determinado modelo cognitivo. Cada modelo acaba por gerar uma forma de saber e de ciência que parecem naturais, mas que se estabelecem sobre técnicas instituídas historicamente e que são transitórias. Nesse sentido LEVY afirma que “compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história cultural nos leva a olhar de uma nova maneira a

razão, a verdade, e a história, ameaçadas de perder sua preeminência na civilização da televisão e do computador”. (p.87:1995)

Cada novo sistema semiótico abre novas vias ao pensamento. A contemporaneidade, povoada por imagens e sons, vai “puxar o fio” de um outro novelo, percorrendo um caminho diferenciado daquele outro traçado pela escrita, que possibilitou o pleno desenvolvimento do projeto racionalista e todas as conquistas científicas e culturais daí derivadas. Essas outras tecnologias vão evidenciando certas funções cognitivas e estimulando a formação de outras formas de raciocínio e de sensibilidades. Seria uma outra via cognitiva que considera em sua constituição tanto a razão da lógica quanto a da emoção.

Em suas investigações sobre mídia, cultura e tecnologia, MCLUHAN definiu os meios eletrônicos como extensão dos sentidos humanos. Nesses estudos, realizados nas décadas de 60 e 70, quando as mídias eletrônicas começaram a se expandir, MCLUHAN intuía que elas levariam a um novo tipo de civilização. Nesse sentido suas proposições permitem um paralelo com aquelas feitas por LEVY (1995) que percebe as tecnologias de comunicação como um prolongamento da memória humana. Outra possível aproximação entre ambos é a percepção de como essas tecnologias atuam sobre os sentidos humanos influenciando as formas de cognição. Há, contudo, uma grande diferença no nível de gradação desse processo entre esses autores. McLuhan acreditava numa relação direta entre as mídias e os indivíduos. Já Levy insiste que não há causas e efeitos mecânicos, há de se considerar as diversas formas como os indivíduos se apropriam dessas tecnologias, que a princípio, apenas abriam novas possibilidades para a expressão do pensamento.

Na época em que McLuhan realizou suas investigações, os estudos realizados sobre o cérebro humano e suas funções perceptivas e cognitivas levavam a crer em uma rígida divisão entre os hemisférios direito e esquerdo. Ao lado esquerdo se atribuía funções racionais e analíticas, acreditando que as práticas de natureza mais lógicas eram processadas somente nesse hemisfério. O lado direito estava associado a funções de natureza emocional, vinculado a práticas artísticas e ao tratamento de informações viso-espaciais.

BABIN e KOULOUMDJIAN (1989) afirmam que em seus últimos trabalhos McLuhan estava profundamente influenciado por essa teoria, pois via nela uma confirmação de suas intuições. Ele acreditava que após um longo período de intenso estímulo do hemisfério esquerdo pela “Galáxia de Gutemberg”, estaríamos caminhando para uma ativação mais intensa do hemisfério direito, devido às novas mídias eletrônicas. McLuhan falava em termos de predominância de um estilo cognitivo que acabava por estimular em maior proporção uma parte do cérebro. Daí não se pode deduzir que outras regiões estariam inativas. Elas apenas não recebiam um estímulo tão intenso, embora atividades associadas a elas como as várias modalidades de arte tenham sido praticadas desde os primórdios da humanidade.

Com o desenvolvimento das neurociências e da psicologia cognitiva, esse modelo tem sido atualizado. Estudos recentes do neurologista Antônio DAMÁSIO (1996) sinalizam que “a emoção é um componente integral da maquinaria da razão”. Estudos como esses revêem a divisão estanque entre os hemisférios cerebrais. Embora continue a prevalecer a divisão entre hemisférios direito e esquerdo e a especialização desses hemisférios no tratamento de algumas informações, percebe-se que há uma interação dinâmica entre eles na percepção e no processamento de dados e fatos que anteriormente se supunha ocorrerem isoladamente. Novos circuitos integrativos entre ambos tem sido descobertos mostrando que eles também trabalham integrados, embora com participações proporcionalmente distintas nessas interações.

LEVY (1995:133) afirma que “ao estudar as articulações entre os módulos do sistema cognitivo humano e os diversos sistemas semióticos fornecidos pelas culturas, é possível descrever precisamente como certos tipos de racionalidade emergem”. Fundamentando essa colocação, exemplifica com estudos feitos em sociedades de cultura oral, cujas gerações mais novas estavam sendo alfabetizadas. Ao escutarem as palavras “serra, lenha, plaina, machado”, os oralistas a associavam a uma situação de trabalho. Pensavam por situações, não fragmentando a realidade. Já os alfabetizados, observavam imediatamente que a lenha não era uma ferramenta, demonstrando um pensamento por categoria, que tendia à classificação.

#### 1.4. A Linguagem de TV na perspectiva da Semiótica

Para uma melhor compreensão da linguagem televisiva é necessário recorrer aos conceitos da semiótica peirciana, que tem uma abordagem mais ampla de linguagem. Além do signo verbal, Peirce considera também os signos de natureza visual e sonora, provendo sua teoria semiótica de conceitos para compreensão e descrição dessas linguagens.

PINTO (1995:50) define o signo como “*algo que está no lugar de (representa) outra coisa para alguém*”. O signo é representado por uma função triádica: signo, referente e interpretante.

**Signo:** palavra, imagem ou som que representa algo, está no lugar desse algo. Logo o signo é um *representante*.

**Referente:** aquilo a que o signo se refere. É o objeto que está sendo representado.

**Interpretante:** é a idéia ou conceito que se forma na mente do receptor do signo. Peirce considera essa idéia um outro signo, diferente do signo original, já que cada um forma uma idéia particular do signo em questão. Daí o *para alguém*, presente na sua definição de signo: cada receptor tem uma relação subjetiva com o signo recebido, gera seus próprios *interpretantes*.

Dependendo da forma como se apresenta e do contexto em que é usado, o signo assume diferentes classificações. Com base na semiótica de Peirce eles se classificam em:

**Ícone:** Tem uma relação de semelhança com seu objeto. Está de certa forma “colado” a esse objeto em algum aspecto. Logo, é um signo que tem o potencial de revelar o novo, de apresentar o desconhecido. PINTO (1995:24) afirma que “existe na identidade do ícone uma relação de analogia, qualquer que seja ela, fazendo de qualquer imagem (visual, auditiva, olfativa) um ícone em potencial(...)”.

**Índice:** Tem uma relação de causalidade com seu objeto. O índice é efemêro, não tem autonomia. Sua continuidade depende da duração de seu referente. PINTO (1995:28) o define e exemplifica como: “aquela função

sígnica que, em vez de exibir **em si** traços do objeto (características do ícone) aponta **para fora de si** na direção do objeto (...) nuvem (signo de chuva), pegadas (signo da passagem de alguém), o barulho do tiro de um revólver (como signo do tiro) e assim por diante” . Assim esse signo traz apenas alguns indícios do objeto representado. Uma seta não diz nada a respeito do caminho a ser percorrida, não mostra nenhum aspecto deste caminho.

**Símbolo:** Tem uma relação convencional com seu objeto. Um símbolo pode ser tanto uma palavra escrita ou uma imagem que está ligada ao objeto por uma relação **arbitrária**. Logo está extremamente vinculado ao universo de significados no qual está sendo usado. Fora desse contexto não garante que o receptor vai gerar um interpretante que realmente revele a intenção comunicativa do objeto em questão. De certa forma guarda um potencial revelador menor que os demais. Em termos de comunicação, não vai ser universal como o ícone. Ao ser usado num determinado contexto, vai estar limitado às convenções culturais vigentes, gerando significados atribuídos por essa localidade. PINTO (1995:55) os exemplifica como: “o papel moeda, os rituais sociais / religiosos, os adereços, a vestimenta, as bandeiras nacionais, a sinalização de trânsito (...) De um modo geral, poder-se-ia dizer que a cultura é simbólica, na medida em que ela dita e é responsável por certos padrões comportamentais, sociais, intelectuais e ideológicos de uma determinada comunidade”.

Muitas vezes essas classificações se interpõem, e um mesmo signo pode assumir esses três estatutos. Dependendo da situação ou de como se apresenta, o signo pode ser índice, ícone ou símbolo, como pode ser observado na figura abaixo:



Figura 3. Placa sinalizadora

Essa placa é um ícone na medida em que, em algum aspecto, representa uma mulher. É índice, pois está relacionada à existência de um objeto, banheiro feminino. É símbolo, pois se faz entender a partir de uma convenção social estabelecida para se indicar um sanitário feminino.

Antes do advento da TV, o acesso a ícones e símbolos era relativamente limitado, pois eram acessíveis somente àqueles que tinham acesso à escola e a outros ambientes culturais restritos. Tanto o filme, no cinema, quanto os impressos da mídia requerem, em alguma medida, o domínio da leitura. Com o advento da TV o conhecimento propiciado pelo ícone e pelo signo oral passam a estar disponíveis, abrindo campo para novas aquisições de conhecimento. O universo de ícones do telespectador é ampliado para além do seu universo de experiências de vida, para além da delimitação que a sua localização geográfica e sócio-econômico-cultural impõe (PENTEADO:1990). Abrem possibilidades de acesso a referências de outras realidades.

Mas, por outro lado, essas possibilidades podem ser reduzidas pela indicialização do ícone. Embora existam vídeo-documentários, filmes e periódicos que trazem informações mais completas, que trabalham o conteúdo de forma mais elaborada, essa não é a característica que prevalece na maior parte das produções dos MCM. Pelo próprio ritmo de funcionamento dos MCM, a informação sobre determinado fato ou objeto é sintética, recorta e mostra somente os pontos mais relevantes. Nesse aspecto a tendência dos MCM é trabalhar os signos de forma indicial, apenas constatando e mostrando, sem maiores detalhes. Os ícones são dispostos de forma indicial, formando no receptor uma consciência em forma de mosaico.

Assim a TV tende a transformar o ícone em índice, ao reduzir ou enfatizar determinados aspectos de um objeto ou fato, entre os múltiplos que o compõem. Revelam algumas propriedades do objeto, não o mostram de forma aprofundada. É o conhecimento fragmentado em forma de mosaico, já comentado anteriormente. Podem despertar para o novo, mas é preciso ir além. É preciso contextualizar a informação, mostrar os desdobramentos e

inter-relacionamentos de um acontecimento ou fato. Esse ponto nos remete para a já discutida questão da **Educação para os meios**, que entre suas propostas tem a de incentivar uma recepção crítica, articulando os conteúdos da mídia ao processo pedagógico de forma questionadora. Nesse mesmo sentido PINTO enfatiza a necessidade de uma recepção mais consciente, fazendo com que os índices, que nos chegam como fatos naturais, sejam questionados e ampliados em seus significados:

“Indicializar é transformar a experiência em algo da ordem da indiferença do circunstancial, do acidental, do passivamente aceito. Simbolizar é usar a experiência na busca consciente e ativa da produção de novos sentidos a partir do dado da própria experiência. Afinal, não é esse mesmo o papel da escola?”

### 3. METODOLOGIA

Considerando as propostas dessa pesquisa de verificar os usos e apropriações do projeto TV Escola por professores de escolas públicas e as relações que esses vêm entre MCM, escola e cognição, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa. Uma vez que se buscou investigar as vivências de cada professor com o projeto e as percepções subjetivas desse uso no processo pedagógico e no ambiente escolar, optou-se pela entrevista semi-estruturada como ferramenta principal para a coleta de dados.

Ao enfatizar esse aspecto individual no processo de apropriação, a pesquisa priorizou um tipo de abordagem que TRIVINOS (1975) classifica como enfoque *subjetivista-compreensivista*, que só é possível alcançar através de técnicas como a entrevista em aberto e a história de vida, que dão ao sujeito ampla abertura para sua auto-expressão:

“Os enfoques subjetivistas-compreensivistas privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito”. (p.117)

## **Pesquisa Bibliográfica**

Tendo em vista o tema central da pesquisa que é as relações entre MCM e Educação, foi feita uma pesquisa de caráter exploratório como via de aproximação do tema. A pesquisa bibliográfica recolheu e analisou um vasto material sobre Comunicação & Educação, analisando a questão do uso de audiovisuais na educação, buscando estudos, reflexões e resultados já realizados na área, para o suporte teórico da pesquisa. Os resultados dessa pesquisa nortearam a construção do segundo capítulo desse trabalho.

## **Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo foi realizada utilizando-se métodos qualitativos de pesquisa através das técnicas de entrevista semi-estruturada. Embora muitas informações possam ser agrupadas de forma quantitativa, os números em si podem servir para avaliar o resultado do processo, mas não revelam a história e as contradições aí embutidas.

O roteiro elaborado foi dividido em duas partes. A primeira quis identificar o perfil do entrevistado, sua formação docente, sua participação em cursos de formação contínua e seu acesso aos MCM e NTC como o computador e a internet.

A segunda parte buscou compreender o processo de uso do projeto, as motivações e limitações com as quais esse se esbarra no cotidiano das escolas. Por outro lado, buscou identificar a visão de cada entrevistado sobre fatores que incidem diretamente no processo pedagógico, como o recurso dos vídeos, a influência dos MCM no aprendizado dos alunos, as mudanças que eles têm percebido no estilo cognitivo de seus alunos ao longo dos anos de magistério.

Essas entrevistas foram realizadas nas próprias escolas durante o mês de setembro de 2001.

### 3.1. Seleção da Amostra

A partir de uma listagem fornecida pela 33ª Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, com a relação de 11 escolas que haviam participado de um treinamento para o projeto TV Escola, foram feitos contatos e visitas prévias para verificar onde o projeto estava sendo efetivamente utilizado. Nessas primeiras visitas foram ouvidos os professores que participaram do treinamento, e os diretores, numa sondagem para avaliar o envolvimento das escolas com o projeto. Com esse intento foi feita uma avaliação da videoteca para verificar a frequência de gravação dos programas e o número de fitas disponíveis, como também o espaço físico disponível para uso do projeto.

Seguindo esses critérios chegou-se ao número de três escolas, pois nas outras oito escolas o projeto estava paralisado, interrompido, ou num desenvolvimento ainda muito tímido, o que inviabilizaria a pesquisa. Algumas das escolas selecionadas atendem tanto à população urbana, quanto à rural, como é o caso de Cajuri e Teixeiras:

- **Escola Estadual Raymundo M. Ferreira** – Fundada em 25 de agosto de 1972, localizada no município de Ponte Nova, conta com 1221 alunos matriculados nos ensinos médio e fundamental e 30 professores.
- **Escola Estadual Mariano da Rocha** - Fundada em 20 de fevereiro de 1976, localizada no município de Teixeiras, conta com 1150 alunos matriculados nos ensinos médio e fundamental e 30 professores.
- **Escola Estadual Capitão Arnaldo Dias de Andrade** – localizada no município de Cajuri conta com 251 alunos matriculados nos ensinos médio e fundamental e 20 professores.

Dentro das escolas, foi constatada uma dificuldade de se identificar os professores usuários do projeto. Não existe nenhum registro arquivado de empréstimo dos vídeos, ou de pedido de gravação do material do TV Escola, através do qual se poderia identificar os usuários. A solução foi elaborar um questionário para identificar o universo de usuários. Esse questionário buscou identificar o professor, sua disciplina de atuação, sua carga horária e se era

usuário do projeto TV Escola. Ao optar SIM o professor também deveria responder a frequência desse uso, cujas opções já foram previamente oferecidas. Ao responder NÃO, foi pedido que ele indicasse os motivos pelos quais ele não participava do projeto. Essa questão foi deixada em aberta para que o professor expressasse seus motivos pessoais. Essas respostas também serviram como banco de dados para auxiliar na análise dos motivos que inviabilizam o uso do projeto.

A partir desse primeiro questionário o universo de professores de cada escola foi dividido entre os usuários do projeto e os não usuários do mesmo.

Tabela 1 - Participação dos professores das escolas selecionadas no Projeto TV Escola

Municípios	Usuários		Não usuários		TOTAL
	N. absol.	%	N. absol.	%	
Cajuri	16	80,0	04	20,0	20
Ponte Nova	17	56,6	13	43,4	30
Teixeiras	18	60,0	12	40,0	30

Dentre o universo dos usuários foi feita uma classificação pela frequência de uso. A seleção da amostra foi feita seguindo o critério de uso mais frequente, pois acreditamos que esses professores estariam mais envolvidos com o projeto e em melhores condições de atender às expectativas da pesquisa.

### 3.1.1. Tamanho da Amostra

No total foram entrevistados 18 professores: sete em Cajuri, cinco em Teixeira, e seis em Ponte Nova. As frequências selecionadas foram as de uso *quinzenal, mensal e bimestral*.

#### **4. ANÁLISES e DISCUSSÕES**

O Projeto TV Escola está inserido dentro da proposta central dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais,<sup>6</sup> que é a aproximação entre a escola, o processo educativo, e a vida prática e cotidiana do aluno. De acordo com o MEC (2000), os PCN têm um direcionamento de natureza aberta e flexível, devendo ser concretizados em quatro instâncias: nacional, regional, a da instituição escolar e a do docente. Nesse contexto também está a proposta dos temas transversais, como forma de perpassar as várias disciplinas do currículo. Cada uma delas enfatiza seu conteúdo, mas tenta mostrar que na vida prática os fenômenos estão inter-relacionados com as outras áreas do conhecimento. Uma proposta do TV Escola é oferecer vídeos que viabilizem esse trabalho transdisciplinar. Os vídeos são selecionados a partir dos temas transversais propostos nos PCN: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo. Nos programas em estúdio são promovidos debates entre professores de várias disciplinas que a partir do mesmo vídeo fazem sugestões para trabalhos em aula.

Essa proposta já sinaliza a intenção de uma aproximação entre escola e MCM. Ao tentar transformar o processo educativo em algo mais dinâmico e associado à realidade do aluno, aproveitando fatos concretos dessa realidade

---

<sup>6</sup> Documentos publicados pelo MEC entre 1997 e 1999, elaborados para orientar o processo pedagógico e garantir a coerência do sistema educacional.

como veículo para a transmissão dos conceitos e conteúdos a serem trabalhados, o próprio MEC sugere o uso de material dos MCM: “Trechos de um noticiário, de um programa de TV, um vídeo que envolva temas transversais podem ser um excelente recurso para que toda a escola desenvolva um trabalho coletivo” (2000:85).

No cotidiano escolar alguns professores já orientam suas práticas pedagógicas nesse sentido. Ao possibilitar um universo de conhecimentos com pontos em comum entre professores e alunos, os MCM podem flexibilizar a circulação do saber e a hierarquia do processo pedagógico. Isso pode conferir ao aluno uma certa autonomia para intervir na seleção dos temas a serem discutidos:

“O bombardeio em Nova Iorque, a gente já tá aproveitando. A gente leva as notícias para a sala de aula, faz comentários. No dia do bombardeio, eu não tinha visto os acontecimentos, foram os próprios alunos que me contaram”. (F.C.R., 47)

“Hoje nós trabalhamos com mais visão na realidade social, nos temas transversais e com o que o aluno traz no dia a dia. Os próprios alunos te propõem, e como são assuntos mais próximos deles, a atenção e a participação é maior”. (M.D.D.A, 41).

“Tem muita gente tradicional no ensino ainda. Eu preparo minha aula, mas uma coisa diferente me impulsiona a falar de uma coisa diferente. A gente não tem que saber tudo, mas pelo menos a gente tem que ir junto com eles, questionando, ouvindo a opinião deles. (H.M.S.C.,52)

Nas falas anteriores percebe-se um indício de comprovação do fenômeno de descentralização do saber promovido pelos MCM. Em suas colocações teóricas, BARBERO aponta esse fato como algo próprio da contemporaneidade, uma vez que o ambiente escolar não é mais o único detentor e difusor do saber, chegando às vezes a gerar um descompasso entre o nível de informação e até mesmo do saber do professor e do aluno:

“Sempre que tenho uma informação nova nos vídeos vou pesquisar, porque se chego na sala de aula pra discutir sem conhecer corre o risco dos alunos saberem mais”. (F.C.R., 47)

“Tudo que a gente fala, tudo que a gente vai dar de exemplo, eles comentam: “Eu vi no programa tal...” (H.M.S.C.,52)

“A criança que tem acesso às informações chega na sala de aula com mais condições de questionar de perguntar e até com mais informações... muitas vezes eles chegam com informações que eu mesma não sei ainda! Essa do terrorismo por exemplo, veio aluno com mais informação além das que eu tinha levado”. (R.M.A.M.R.,38)

Foi constatado no trabalho de campo que essa carga informativa prévia que os alunos trazem do contato diário com os MCM, têm vários pontos positivos para o processo pedagógico, mas também vários aspectos negativos como será discutido mais adiante. Ao analisar os depoimentos sobre as relações entre MCM e educação, percebe-se que a mídia provém o aluno de um conhecimento fragmentário, sem profundidade, mas que pode impulsioná-lo a buscar um aprofundamento junto à escola e ao professor. Essa situação também induz o próprio professor a se atualizar, a estar sempre pesquisando para responder as questões que surgem:

“A gente vê os alunos procurando se informar cada vez mais. Por exemplo, Afeganistão, onde é que tá o Afeganistão. Aí eles chegam na escola, eles vão lá na biblioteca procuram no Atlas, procuram a professora pra saber como é que é o País. Então a informação da mídia talvez não seja completa, mas eles procuram completar da maneira deles”. (P.A.A.R., 40)

“Quando o Globo Repórter fala de animais, na segunda-feira eles chegam perguntando, querendo saber mais. Às vezes eu preciso até pesquisar porque surgem aquelas perguntas assim: “por que falou lá que é assim?”. Eles viram um dia na TV que os bombeiros, numa

determinada mata que estava tendo incêndio, chicoteavam. E eles me perguntaram porque chicotear apagava o fogo. E eu tô pesquisando. Já perguntei aos professores de química e física e eles não souberam responder...”. (M.E.N.B.F.,43)

Além da motivação e o interesse em discutir e desenvolver determinados temas, muitos professores apontam uma maior participação em sala de aula, como pontos positivos do contato de seus alunos com os MCM. Quando eles percebem a conexão do assunto com a realidade vivenciada por eles, o interesse é maior:

“No dia que fui explicar os movimentos da Terra, eles trouxeram o caso do Globo Esporte, onde eles viram sobre o Pólo Sul. Então eles já trouxeram aquilo que eles viram lá, dos movimentos do eixo da Terra: que lá há 40 dias, só de dia, sem noite. Show do Milhão é o que eles mais trazem. E fazem as ligações quando estou explicando. E se eles estão percebendo, é porque estão aprendendo”. (A.C.R.M.S.,34)

“Neste ano estamos trabalhando com os mamíferos e eles comentam o que viram no Globo Repórter que tem passado muito esse tema. Eles comentam que se falou que esse bicho vive em tal lugar... Eu me sinto agora obrigada a assistir o Globo Repórter quando o tema é animal porque eles perguntam, questionam”. (S.M.T.,37)

Junto a esse lado positivo para a educação foi constantemente ressaltado o aspecto negativo dos conteúdos veiculados pela mídia, em especial pela TV. Os professores apontam a inversão de valores, o apelo ao consumo e à sexualidade como os principais pontos de questionamento dos efeitos dos meios nas crianças. Outros atribuem aos MCM e às NTC (novas tecnologias de comunicação) uma parcela de culpa pelo desinteresse que seus alunos têm pela leitura e pela “preguiça de pensar”:

“Eu acho que a informação hoje tá maior, mas o aluno de uns anos atrás tinha um senso crítico maior, ele buscava mais. Hoje parece que

nosso aluno tá com preguiça de pensar. Ele quer tudo pronto, ele tá acostumado a ter tudo pronto”. (A.C.R.M.S.,34)

“Eu acho negativo alguns pontos que eles não estão amadurecidos como o sexo. Eu acho que eles ainda não estão prontos pra essas experiências que passam abertamente na TV.”(M.A.J.B.G,40)

“Eu acho negativa a inversão de valores, valores deturpados, muito erotismo, violência”. (S.M.T.,37)

“Muitos assistem coisas que não vão contribuir nada para a formação deles, como por exemplo o Ratinho. Apesar de que até aí a gente consegue tirar alguma coisa, como aquelas reportagens que vêm no final. Outro dia foi o problema da fome no Vale do Jequitinhonha. Aí eu peguei o mapa, mostrei pra eles onde é, discutimos as questões da geografia e os problemas da região”. (R.M.A.M.R.,38)

“Eu acho que os meios de comunicação contribuem mas atrapalham também. Computador, máquina de calcular, é muito mais fácil digitar ali, mais rápido que ele fazer a conta.É positivo porque a informação é mais fácil, mais rápida. Mas não pode ser só isso. Você tem que distribuir esse tempo. Eles ficam mais participativos, mas por outro lado mais preguiçosos”. (C.M.A.E.F.,48)

WINNER (cit. em APARICI:2000) afirma que os estudantes de hoje sabem muito mais que os de outras épocas, mas adquirem seus conhecimentos em suportes diferentes, resultando numa forma particular de organizar a informação. Isso coloca em evidência dois processos distintos de busca e de sistematização do conhecimento: o dos professores, que estão ainda presos às formas analógicas de informação, e o dos jovens, vinculados às formas virtuais e digitais de comunicação. Alguns professores já analisam essa questão sob essa nova ótica e reconhecem que os jovens de hoje buscam o conhecimento em sintonia com os suportes da atualidade:

“Os alunos de hoje, o espelho deles é diferente. Os de 18 anos atrás tinham um interesse muito maior pela leitura, pela busca do conhecimento através da leitura, seja pelo livro, jornal ou revista. Talvez hoje pela proximidade da informação, que chega através do ouvido, pela TV e pelo rádio. Antigamente se lia mais embora hoje as informações cheguem de qualquer forma”. (E.V.Q.,46)

“Eu acho que antigamente não havia muito onde procurar, então se buscava nos livros. Mas hoje tem mais coisa pra ver. Eles têm o computador, a TV, eles têm mais onde procurar. Então a cabecinha deles tá sempre procurando coisas novas. É a década deles.”(M.L.S.P.,54)

Os depoimentos anteriores nos levam a discutir alguns conceitos já apresentados nesse trabalho como a necessidade de uma orientação crítica para a seleção e a recepção das informações que circulam nos MCM. OROZCO vê a Educação para os meios como uma responsabilidade que a escola deve assumir no atual contexto sociocultural: “mais que proibir, ralhar, ou pior, consentir pacificamente cabe aos professores e à escola prepararem-se para assumir o papel de mediadores críticos do processo de recepção” (1997:p.57). Os professores entrevistados acham necessário esse tipo de orientação e que a escola, juntamente com a família deveria assumir essa tarefa:

“As informações chegam de qualquer forma e cabe a nós, enquanto pais e educadores, fazer essa transformação”.(J.B.G.C., 41)

“Eu acho que a educação para a mídia seria bom sim. Não sei como poderia ser feito, mas acho necessário sim”. (M.E.N.B.F., 43)

“Eu não tenho dúvidas de que a escola deveria ter se ocupado com isso. Eu acho que isso teria de ser de uma forma muito pedagógica também. A gente fica sonhando com uma nova escola. Uma escola que

traga, que utilize esses meios de comunicação, rádio, televisão, jornal, revista de uma forma mais seletiva, seletiva do ponto de vista que o aluno possa ter, que ele tenha acesso a todas as notícias, para que ele possa discernir as diversas coisas sem que isso traga prejuízo. Que a escola possa trazer benefícios pro aluno através disso, de um conteúdo que possa ajudá-lo a ver com mais precisão as coisas da vida, da mídia”.(E.V.Q.,46)

“Quando a gente vai fazer um debate eu vejo que eles não sabem explorar aquilo que eles ouviram. Acho que eles não sabem selecionar aquilo e aproveitar o que tem de bom e o que tem de ruim, de separar o joio do trigo”. (M.A.F.L.,37)

Alguns professores já fazem esse trabalho, embora não se tenha ainda uma metodologia definida para tal tarefa. Na Escola Estadual Doutor Mariano da Rocha já existe a disciplina **Atualidades**, que pode se considerar um esboço de uma Educação para os meios:

“Tem uma disciplina hoje a **Atualidades** que trabalha os acontecimentos do momento, seria uma disciplina pra poder se engajar com essa nova tendência dos meios de comunicação, para que se atine para o senso crítico, o que tá por trás disto? Se tenta mostrar as diferenças entre as mesmas notícias, em diferentes jornais, os erros, se tenta ler as entrelinhas. É uma proposta para que o aluno esteja atualizado, saiba o que está acontecendo no mundo, mas que ele possa fazer isso de forma consciente e ter uma análise crítica disso”. (A.C.R.M.S.,34)

“A gente mostra pra eles as dificuldades da indústria brasileira de concorrer com as multinacionais, que já têm uma capacidade maior de envolver devido ao poder econômico dela, a propaganda é muito mais constante. Que nem sempre o produto que é mostrado lá é bom. Muitas vezes ele se torna bom, ele é fabricado pela propaganda, não é que ele tenha aquela qualidade não”. (R.M.A.M.R.,38)

Já os materiais produzidos pelos MCM são utilizados como material didático, especialmente para discutir temas da atualidade, acontecimentos muito recentes ou repentinos que ainda não foram incorporados ao livro didático. CITELLI aponta essa possibilidade como algo inerente à diferença

dos ritmos de produção editorial dos livros didáticos e dos MCM: os meios de comunicação passaram a exercitar o papel educativo que a escola, por uma dificuldade interna de fluxos e processos, não consegue realizar”. (2000:92). Embora haja diferenças na apresentação e no tratamento dos temas, via MCM e livro didático, percebe-se que os conteúdos da mídia são incorporados de forma complementar, nunca substitutiva:

“Eu quando trabalho com o jornal é de acordo com um tema novo que é lançado. Por exemplo, crise energética. Cada um vai pesquisar o conteúdo nos jornais e trazer um recorte.” (R.M.A.M.R.,38)

“A gente não pode ficar só no livro. A geografia, a história, ela tá modificando a cada tempo. Então a gente precisa dos meios de comunicação pra acompanhar essas mudanças”.(J.A.R., 40)

Essa aproximação entre MCM e escola é percebida pelos professores como um fato que traz múltiplas consequências para o ambiente escolar e sua práticas pedagógicas, como será discutido adiante. O projeto TV Escola é reconhecido como um aporte positivo para a escola, principalmente as de caráter público, onde os recursos disponíveis são escassos. Embora muitos entrevistados apontem diversas falhas no projeto, fato que também discutiremos em outro momento, no geral acham que os vídeos auxiliam o processo pedagógico:

“Enquanto método nos ajuda muito. Porque por melhor que seja o profissional em educação, esse negócio de falar, falar, falar, falar, cansa! A gente tem que buscar alternativas!”. (A.C.R.M.S.,34)

“Nós ainda, embora a gente já está tentando mudar a nossa prática, nós ainda vivemos muito na base do *cuspe e giz*. E isso não é nada atrativo pros nossos alunos. Eles acham mais gostoso, mais bonito, um programa de televisão que pode ser mais educativo”. (E.V.Q., 46)

“O vídeo na escola é um progresso muito grande, principalmente em escolas carentes de informação, como as do meio rural”. (J.A.R.,40)

“Você tem mais prazer pra preparar uma aula, tem onde buscar recursos. Antes a gente não tinha recursos nenhum. Era o quadro, o giz e mais nada. (M.D.D.A., 41)

Alguns entrevistados reconhecem um descompasso entre o atual modelo pedagógico e as expectativas de seus alunos. Relatam que quando a aula fica muito expositiva, o cansaço e o desinteresse logo se manifestam. Reconhecem que são necessários diferentes tipos de estímulos para motivá-los e despertá-los para o processo de aprendizagem e a necessidade de se recorrer a outras expressões da linguagem. Esse ponto nos remete às colocações teóricas de BARBERO (2000) para quem as novas tecnologias não são somente instrumentos, mas modificadoras da percepção e da expressão, desafiando a escola a incorporar novas formas de articulação e de expressão do conhecimento, abrir-se para novas linguagens e suportes informativos:

“Comecei a usar os vídeos pra tentar mudar a forma de dar aula. Porque só você ficar na sala, falando, falando, falando, o aluno dispersa. Já comprovei, eles não querem só isso. Então a gente tem que começar a buscar outros meios pra ver se desperta a atenção, o interesse. Quando é alguma coisa que é do interesse deles, rapidinho eles pegam”. (M.A.F.L.,37)

“Eles aprendem mais rápido e conseguem produzir mais rápido. Eu acho que isso vem dessa exposição aos vídeos, à mídia, deles estarem vendo sem parar, tudo isso!”. (S.M.M.T.,37)

“Eu acho que eles estão cansados dessa coisa... Esse ritual de sala de aula, menino sentado; essa coisa não tá dando mais resultado. O resultado tá caindo em sala de aula. Hoje o aluno tem potencial, o potencial não caiu! Eu acho que caiu o interesse dele pelo tipo de ensino que nós temos. O mundo evoluiu e no ensino pouca coisa mudou. A energia deles é muito grande pra eles ficarem ali, 4 horas sentados”. (R.M.A.M.R, 38)

Ao falar das vantagens e benefícios trazidos pelo vídeo, os professores apontam o recurso da imagem como de grande ajuda em termos de aproximação do objeto em estudo para um entendimento mais concreto. Isso revela o potencial do ícone em concretizar uma informação que na linguagem verbal poderia parecer mais abstrata. Os pesquisadores LAKOFF e JOHNSON (cit. em LEVY, 1998) defendem a idéia segundo a qual os seres humanos só podem verdadeiramente compreender conceitos e preposições abstratas assimilando-os metaforicamente, ou por associação a experiências concretas. Enfatizam ainda a importância das configurações icônicas nesse processo e

que a compreensão só existe se “uma ou outra extremidade de nossas redes associativas e atividades elaboradoras descobrir um ícone”. Confirmando essa hipótese, LEVY aponta que alguns experimentos realizados em psicologia cognitiva demonstram que: “estando figurativamente (de forma concreta, gráfica ou fotográfica) presentes os dados de um problema, os indivíduos chegam a resolver maior número de problemas do que se tivessem sido submetidos a uma apresentação verbal” (1998:117). Em suas experiências com o uso dos vídeos, os professores relatam algumas passagens que confirmam essas proposições:

“Tinha um assunto, os anfíbios, que eu tinha muita dúvida. Foi vendo o vídeo que consegui entender e passar para os meninos. Tem assunto que você pode ler, o menino pode ler, que não tem jeito de você colocar ali presente aquilo você tá querendo ensinar pra ele. E no vídeo ele vai vendo. A imagem ajuda muito. Aquilo que você não vê, você grava pouco.” (M.D.D.A.,41)

“A TV Escola trouxe muitas idéias de jogos para trabalhar o conteúdo da matemática, como Teorema de Pitágoras, Teorema de Thales, Potência, multiplicação divisão, geometria, raciocínio, percepção, espaço, simetria, lateralidade. A maior contribuição foi fazer o aluno gostar da matéria e descobrir a lógica da matemática, mostrar que não é aquele bicho que eles acham que é. Os jogos e as idéias desenvolvidas nos vídeos ajudam o aluno a perceber, tornam a matéria mais concreta, ajudam a fixar as fórmulas”. (C.M.A.E.F.,48)

“O aprendizado vai ser melhor, é lógico que vai! Na fita, por exemplo, que é um pequeno recurso que a gente tem, a gente percebe que o interesse é muito maior, o aprendizado é maior. Depois que a gente vê uma fita e volta pra sala e questiona com eles o que viu, a gente percebe que houve muito mais aprendizagem vendo a fita, do que se eu tivesse desenvolvido o tema teoricamente dentro de sala”. (R.M.A.M.R.,37)

“Você consegue fazer um trabalho muito mais concreto, um trabalho com base. É completamente diferente o que o papel e a caneta trazem, o que o vídeo traz. É completamente diferente, só quem tá em contato com essa situação consegue perceber”. (J.B.G.C.,41)

“Eu acho que quando você passa os vídeos eles prestam mais atenção, questionam coisas que só de você falar, eles não vão questionar... Vendo eles falam, “não entendi”, aí eu volto a fita, depois falo de novo sobre o assunto”. (M.A.F.L.,37)

“O vídeo torna o conteúdo mais real. Quando você vai falar do nordeste e pega um filme como morte e vida Severina, retrata toda a trajetória, você trabalha o espaço, a cultura, a população, a concepção de vida

que as pessoas têm, a maneira que elas pensam, a maneira de agir. Então você pode trabalhar muitas particularidades da região”.(A.C.R.M.S,34)

Além de a imagem facilitar a associação e a identificação do objeto em estudo, a imagem parece guardar também outro potencial: o de gerar novas semióticas e, portanto, diferentes impulsos cognitivos, calcados também no afetivo, no emocional que são sensibilizados pela imagem. NOVA (2001) cita que as atuais pesquisas no campo das ciências da cognição e da neurobiologia apontam para uma complexa imbricação entre o afetivo e o cognitivo, mas que o racional também continua atrelado a esse processo: “o *homo racionalis* não se encontra tão distante do *homo esteticus* como imaginavam alguns teóricos da modernidade”. Isso desafia a escola oferecer uma educação que mobilize tanto a razão quanto a emoção de seus alunos e a incorporar diferentes expressões da linguagem. A imagem guarda uma representação da realidade bem peculiar daquela trazida pela palavra em sua abstração. Daí se falar em modelos de apreensão da realidade, bem distintos quando feitos via imagem e via palavra. Cada qual produz interpretantes diferentes, desencadeia produções sígnicas singulares. Nesse sentido, o audiovisual guarda um recurso em potencial para auxiliar no processo educativo, incentivando e estimulando a criatividade e a imaginação que também são elementos constitutivos do conhecimento:

“Por exemplo, pra redação, se o menino ver o vídeo, nossa!, ele escreve... Eu tenho experiência mesmo, assim de ver eles fazerem redação de várias páginas a partir do vídeo. Enquanto que quando eu só lia a história e mandava fazer a redação, eles escreviam pouquinho!” (M.F.L.O.,45)

“Em cima dos vídeos elas vão produzir textos. A criança vai dar asas à imaginação dela através das imagens, nas fotos, nas paisagens, nos acontecimentos do vídeo. A criança tem mais imaginação através daquilo que ela tá vendo”. (M.A.J.B.G.,40)

BARBERO (1999) afirma que o processo de conhecimento hoje já não é mais tão linear. Ele observa que os jovens hoje têm uma capacidade de elipse, de inferência muito fortes: “É preciso ir por várias direções, os circuitos de conhecimentos passam por muitos lados”. Os diversos sentidos hoje estão aflorados e cada vez mais aguçados, por estarem sendo constantemente requisitados na percepção dos diversos signos que circulam pelo meio social. TORNERO lembra que MCLUHAN nos fez voltar a pensar nos outros sentidos que estavam atrofiados desde a sobreposição da cultura escrita sobre a cultura oral: “o olho no ambiente televisivo está recuperando a função que o ouvido tinha na época oral, incorporando uma propriedade simultânea, intuitiva, receptiva e sintética”. (1994:117). Parece ser o desenho de um novo sensorium, a forma de sensibilidade construída nesse contexto de pluralidade sógnica, que define novas formas de compreender e perceber:

“Eu percebo um grande desinteresse deles na aula formal. Totalmente desligados. A impressão que a gente tem quando senta com eles pra assistir um vídeo, é que eles fazem parte, que eles *se jogam* na tela, eles se projetam”. (J.B.G.C.,41)

“A percepção deles hoje é mais aguçada. Eu acho que é por causa desse contato maior que eles têm com a TV, eles falam mais, participam mais. Hoje o aprendizado é mais rápido porque ele tem a capacidade de observar mais. Ele percebe muito mais rápido, cobra muito mais depressa”. (S.M.M.T., 37)

Outra dimensão de análise da imagem, a questão do ícone como signo revelador do novo, se confirmou nos depoimentos. Essa capacidade do ícone, que também se apóia em sua concretude, está associada à possibilidade que esse signo tem de aproximar o objeto de estudo em questão, não ocorrendo a eliminação do referente (o objeto):

“Eu passei uma fita há pouco tempo atrás pra eles sobre rios, e eu achei interessante que um menino, quando tava passando o rio São Francisco, ele falou assim: “- Mas professora! Isso é bem maior que um rio, isso parece que é o mar!” Muitas vezes que a gente fala em rio eles pensam em ribeirãozinhos, nesses riachos que a gente tem por aqui. Então o vídeo contribui muito! Enquanto eu falei só do Rio São Francisco, as represas, as cachoeiras, a extensão navegável, mas quando eu mostrei a fita é que ele pode entender como é o rio! Antes ele tinha um conhecimento teórico, mais nada!”. (R.M.A.M.R.,37)

“Muitos não teriam a oportunidade de conhecer um outro continente ou até mesmo uma outra cidade brasileira. Através do vídeo se torna mais real. Ele pode viajar através das imagens. Então eles comentam: Olha, eu não sabia que ali era assim, eu não sabia que tinha isso! E quando um viu o mar uma vez; ele não conhecia o mar; ele viu pelo vídeo, ele achou interessante!”. (A.C.R.M.S,34)

Os professores entrevistados revelam uma percepção clara de que a escola e os métodos de ensino estão sendo questionados e precisam mudar. Isso contraria as colocações de alguns teóricos e de estudos anteriores que descrevem o ambiente escolar formado predominantemente por professores de discurso autoritário, fechados à inovações, que condenam os MCM e os vêem como concorrentes. Os professores da amostra pesquisada defendem a articulação da escola com o mundo *lá fora* e vêem a abertura para os recursos da mídia como uma das formas de se fazer essa aproximação entre escola e realidade social, embora com as devidas ressalvas já feitas na discussão sobre Educação para os meios:

“Acho que a escola deve trabalhar mais com matérias dos MCM, pois o mundo hoje tá exigindo isso, o mundo hoje é informação. Você tá tendo que lidar com uma série de informações. Quem não sabe se informar, e não digo só na vida profissional, mas na pessoal, ele não consegue discutir diversos assuntos em sociedade e se sente excluído. Há uma forma de exclusão”. (A.C.R.M.S,34)

“Acho que o vídeo vai além do livro didático, o livro não traz toda a informação. Principalmente pra essa mudança que a gente tá querendo que aconteça, de trabalhar com conteúdo que o aluno vá precisar no dia a dia, na vida prática mesmo. Acho assim que deveria abrir espaço pra trabalhar com jornal, rádio. Lá no Colégio Dom Helvécio tem a TV Educar e a gente participa, vai lá todas as segundas participar dos programas que são educativos, tem diversos temas. Esse último a gente levou eles pra participar e entrevistar uma enfermeira da Diretoria Regional de Saúde sobre doenças sexualmente transmissíveis”. (M.E. N.B.F.,43)

As declarações anteriores indicam que os docentes estão buscando meios para se tentar dinamizar o processo pedagógico. Buscam alternativas que incorporem novas práticas, que complementem os métodos já estabelecidos, que tornem o aprendizado mais conectado com a prática. É

claro que o uso dos recursos dos MCM é apenas uma das alternativas de se realizar esse processo.

A descentralização do saber acarretada pelo crescente fluxo informacional que circunda os indivíduos na atualidade, possibilitando a aquisição do conhecimento em diversas esferas sociais leva a escola e os professores a redimensionarem o seu papel. Alguns professores já percebem esse processo e questionam o futuro da instituição:

“Hoje o aluno consegue em casa tanta ou mais informação do que ele consegue na escola! Um aluno em casa, com tv e internet; quanta informação ele consegue, se ele quiser! Então a escola não é única não! Eu tenho até minhas dúvidas se a escola vai continuar a existir com o tempo diante a evolução do mundo. (R.M.A.M.R.,37)

“A aprendizagem acontece de qualquer forma, em qualquer lugar. Depende do tipo de aprendizagem. Se for aquela aprendizagem sistematizada, é na escola sim. Agora se for essa aprendizagem... a criança aprende, o aluno aprende com o vídeo que ele tá assistindo na casa dele. Quantos conceitos eu mesma já aprendi no vídeo. Numa novela, às vezes, quanto você não aprende? Hábitos, costumes, vocabulário...” (A.C.R.M.S,34)

“Se ela (a escola) não tiver essa visão a tendência dela é deixar de existir, se isolar. Essa questão vai ser “imposta” pela própria condição de existência... Isso é muito bem vindo, porque como eu posso formar cidadãos se eu fecho o portão, normatizo tudo dentro de livros, dentro de apostilas e lá fora? Quem é esse aluno que vai sair daqui e enfrentar o mundo lá fora? E o sistema tem consciência que se não se adequar nós vamos começar a formar pessoas completamente alienadas. Mas eu não acho que ele já está adequado, eu acho que ele está iniciando um processo de adaptação”. (J.B.G.C.,41)

O processo de apropriação dos vídeos revelou aspectos de caráter mais concretos além dos de reflexões teóricas anteriormente discutidas. Os vídeos são selecionados de acordo com o conteúdo com o qual se esteja trabalhando no momento ou a partir de algum fato ou acontecimento que desperte o professor para as necessidades dos alunos.

“O primeiro critério é o *querer* deles, pra problematização. Em determinado momento, de algum conteúdo que esteja dentro do currículo, a gente escuta uma palavra que é a ansiedade de alguns. Você detecta rapidamente a ansiedade do grupo. Deixa eu te dar um exemplo prático. Em uma de minhas aulas, uma aluna encheu uma camisinha e jogou em mim. Então eu entendo que essa menina queria

perguntar algo. Então deixamos de lado o conteúdo da língua portuguesa e fomos trabalhar com aquilo a partir de um vídeo. E sem que eles sentissem, eles fizeram vários relatórios pra mim, eles responderam várias perguntas pra mim, eles fizeram várias produções de texto após essa aula. Eu trabalhei a língua portuguesa? Claro que trabalhei, usando a sexualidade com tema”. (J.B.G.C.,41)

“Seleciono pelo conteúdo que estou trabalhando em sala de aula ou por algum assunto que esteja em evidência, que esteja acontecendo na atualidade, como a camada de ozônio por exemplo”. (R.M.A.M.R.,37)

Nessa seleção alguns vídeos são descartados por não atenderem às expectativas do professor, ou por estarem em nível diferente do exigido pela turma:

“Eu já deixei de passar alguns vídeos que percebi que não era de interesse deles. Vou te dar um exemplo bem prático. Quando estudei modernismo, tinha uns vídeos que falavam dos escritores, que mostravam as épocas, muito técnicos: “o modernismo se iniciou....” Isso não me interessou. E vim trazendo pra eles a vida de Chaplin. Já era uma outra fase do modernismo, e daquela fase a gente trabalhou todas as outras, mas precisava haver um ponto de referência”. (J.B.G.C.,41)

“Já deixei de passar vídeos por estarem com um nível alto para os alunos. Às vezes eles trazem as coisas até mais aprofundadas e eu precisava de algo mais simples”. (A.C.R.M.S,34)

Outro critério de seleção e decisão nos leva às contribuições que o vídeo trouxe para as disciplinas:

“Eu acho que enriquece muito o conteúdo. Hoje, por exemplo, essa aula sobre o esqueleto. Eu já tinha dado lá na sala de aula, no livro com cartazes. Mas hoje no vídeo eu passei pra eles aquilo que eu achava que eles realmente deveriam saber.”

“O vídeo atualiza os conteúdos mais rápido. A questão da clonagem, ainda não tá nos livros”. (M.E.N.B.F., 43)

As declarações acima indicam que os vídeos são usados como complementação, nunca substituição. A associação de recursos informativos parece inevitável diante das rápidas transformações e inovações que vêm ocorrendo de forma cada vez mais acelerada.

Já o processo de adaptação dos vídeos à realidade local dos alunos foi apontado como algo que acontece quase que automaticamente, pois os professores revelaram o uso do bom senso para tal:

“Eu faço as comparações entre o lá e o aqui. Não tem muita dificuldade nisso não”.(M.A.F.L.,37)

“Eu tento adaptar à realidade da escola pública.Tento mostrar à eles que aquele ambiente da fita é o mais apropriado à prática do esporte, mas que nosso ambiente também, apesar das dificuldades, é perfeitamente viável, possível de praticar aquele esporte”. (E.V.Q.,46)

“Outro dia eu passei pra eles um vídeo sobre os animais eles falaram assim: -É, engraçado, é muito diferente esse lugar aí, né! Aqui a gente não vê bicho nenhum grande, tudo é pequeno! E lá é tudo grande! Aí eu lembro que eu busquei o mapa, eles olharam e falaram assim, que a África tava no rumo do Brasil! Então, dá pra ver que eles comparam, eles não tão desligados não!” (M.D.D.A., 41)

“Quando eu passei Guerra de Canudos, eles falaram que aquilo estava parecendo Cajuri. Aquela imposição daquele mito, o Antônio Conselheiro e outra também, ele botava todo mundo pra fazer mas ficava no cantinho dele... Como a política aqui em Cajuri. Brasil império, eu mostro pra eles, que as mesmas corrupções que tinham, continuam, não mudou nada”. (F.C.R., 47)

Dentre as contribuições trazidas pelos vídeos, está a própria capacitação dos professores, que nos remete à questão da formação contínua. Alguns se dizem satisfeitos com esse aspecto do projeto TV Escola:

“Acho que isso só veio pra ajudar, enriquecer, melhorar a qualidade das aulas, a capacitação do professor. É uma coisa que tá mais próxima; às vezes ele não tem tempo de ler um livro, fazer cursos, então ele pega aquilo, leva pra casa pra uma horinha que ele tem tempo assistir”. (C.M.A.E.F.,48)

“Os vídeos trazem novas informações principalmente a gente que não tem muito acesso, não tem internet, o vídeo ajuda bastante”. (F.C.R.,47)

“Comecei a usar especialmente pela pronúncia. O inglês me despertou de tal maneira que eu queria saber mais do que eu sei. Através dos vídeos a gente vai descobrindo os erros de pronúncia. Então nossas falhas às vezes a gente tira através de uma fita”. (M.L.S.P.,54)

A cada informação nova trazida pelos vídeos, muitos se dizem induzidos a buscar um aprofundamento através de uma pesquisa:

“Eu vejo um assunto que é novo ou que tinha dúvida, aí eu vou pesquisar pra saber mais...” (M.D.D.A.,41)

“Os vídeos têm me trazido muitas informações novas, muitas coisas que eu não sabia e isso me leva a buscar outras fontes para me ancorar”. (H.M.S.C., 52)

“Os vídeos trazem muita coisa nova pra mim. Estou sempre aprendendo junto com os meninos. E quando vejo que é algo novo pra mim, vou expor pros meninos”.

“Quando é coisa assim que eu tô descobrindo agora eu procuro me informar mais”. (S.M.M.T.,37)

Enquanto outros não se consideram atendidos, principalmente pelos vídeos disponíveis em suas disciplinas.

“Em português os vídeos são bons, mas são poucos. Português é rico demais e pode ser explorado por diversos lados. Eu gosto dos vídeos, porque às vezes alguma coisa te passa despercebido e quando você vê, você presta mais atenção, começa a ver de outra forma. Mas os vídeos não trouxeram muita novidade pra mim, até porque eu leio muito e acho que eles não colocam muita novidade naquilo que estão tratando”. (M.A.F.L.,37)

Nessa questão da formação permanente, muitos professores vêm no programa *Salto para o Futuro* um ponto positivo para reciclar os conhecimentos e métodos de ensino, pois trata de questões comuns à prática pedagógica de todos os professores:

“O *Salto* traz muita informação boa, a gente sempre tá amadurecendo, crescendo. Qualquer experiência nova é bem vinda e a gente vai aprender a tirar proveito disso”.

“Considero muito bom, atual, trazendo aquilo que a maior parte dos professores almejam. Porque hoje a gente tá meio perdido com as mudanças e a gente percebe que todas as redes de ensino tão com essa preocupação: Até que ponto o conteúdo é interessante, mas até que ponto você deixa de trabalhar o conteúdo pra trabalhar a formação humana, sendo que o vestibular ainda adota o sistema conteúdo”. (A.C.R.M.S,34)

“A gente sempre encontra questões que a gente pensa assim: Ah, Tá falando aquilo mas não é minha realidade! Mas por exemplo, aquilo deu certo lá, mas você vai ter que procurar o meio de dar certo aqui! Então é uma coisa pra você questionar as atitudes... Não é uma coisa que vem

pronta. Eu acho que é pra gente refletir, alertar, pensar... porque de repente você acha um outro meio pra fazer acontecer”. (S.M.M.T.,37)

A qualidade da programação do projeto desperta opiniões bem diferentes entre os professores, às vezes até contraditórias. Isso parece está ligado mais a disciplina na qual o profissional atua.

“Nem tudo que preciso encontro no TV Escola, sempre estou buscando outras fontes para complementar”. (J.A.R.,40)

“Apesar de estar trazendo esses acontecimentos novos da biologia primeiro do que os livros didáticos, tá precisando ainda ser mais atual”. (M.E.N.B.F.,43)

“A geografia trabalha muita coisa que não muda e muita coisa que muda. Então os vídeos trazem muita informação boa, dessa parte que é mais estável! Mas eu não vi ainda nenhum vídeo sobre a crise energética por exemplo!” (R.M.A.M.R.,37)

A programação do TV Escola é muito boa, houve uma abertura pra filosofia, sociologia, algo que a gente não via antes na grade. Eu tenho observado muita mudança do ano passado (2000) pra cá. (A.C.R.M.S.,34)

Os vídeos são bem atualizados. A parte de estatística, de probabilidade, dos gráficos é muito boa. Traz algumas informações novas de excelente qualidade. (C.M.A.E.F.,48)

Eu não conheço os vídeos dos outros conteúdos, só os da educação física. Eu diria que são razoáveis poderiam melhorar, Se fossem mais a nível de escola pública, feitos em escolas públicas, com as dificuldades que as escolas públicas têm, eu acho que seriam de um poder didático maior. (E.V.Q.,46)

Outros já criticam a operacionalização do projeto, a forma como chegou às escolas. Como já foi mencionado apenas dois professores de cada escola entrevistada participaram de um treinamento promovido pela Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova nesses 7 anos que o TV Escola está em operação. Os demais relatam que começaram a usar a partir da divulgação feita pelas bibliotecárias, que são as responsáveis pela gravação e pelo acompanhamento do Projeto nas escolas. Todos professores ouvidos dizem sentir necessidade de uma orientação, uma forma qualquer de acompanhamento para usar o projeto:

“Cada professor faz por sua conta, do jeito que acha que deve ser. A gente que usa, mostra aos outros, leva o assunto para as reuniões, discute”. (H.M.S.C., 52)

“Há falhas, como que eles colocam o material e não dão a assistência necessária, porque às vezes a gente acha que tá trabalhando da forma correta, mas como saber? Eu acho que deveríamos fazer cursos com mais frequência, que nos oriente como trabalhar esses vídeos”. (M.A.F.L.,37)

Outra questão muito mencionada pelos entrevistados foi a falta de tempo pra se dedicar ao projeto, como também falta de verbas para mantê-lo. Ao implementar o TV Escola, o MEC não criou recursos específicos para a manutenção do projeto, pois as escolas continuam a receber a mesma quantia, tendo que enquadrar os gastos com fitas e manutenção de equipamentos dentro da verba fixa que já recebia. A falta de um tempo para o professor se dedicar ao TV Escola foi também muito ressaltada:

“A TV Escola em si parece ser um bom projeto, atende aos professores. O que falta é tempo e incentivo e condições ao uso. Não houve uma preparação que envolvesse toda a escola. Eu acho que deveria ter envolvido a escola toda, chamar a atenção de todos os professores porque tem muita gente ainda que não sabe como funciona... Falta recursos materiais para manter o projeto”. (P.A.A.R.,40)

“A TV Escola ajuda muito, o problema é o tempo, que a gente não tem muito tempo disponível pra acompanhar a programação. O sistema quer que você se atualize, que você faça um monte de coisas, mas não te dá condições”. (F.C.R.,47)

“Eu sugeriria que kits específicos fossem enviados às escolas, com mais fitas. Porque tem escolas que ganharam vídeo, televisão e não têm fitas. E tem escolas que não têm como comprar!” (E.V.Q.,46)

“Tá faltando incentivo. A Secretaria intervir, pedir, mesmo a escola...A falta de tempo pro professor se dedicar ao projeto. A gente pensa que é fácil, mas não é não! Trabalhando em vários horários, com o tempo todo ocupado...Porque elaborar a aula com um vídeo toma mais tempo, e fazer isso com mais regularidade é bem complicado. Muitos professores não vão atrás porque não querem inovar, mas muitos porque não têm tempo. Eu acho que por semestre deveria ter tantos dias pra trabalhar com o TV Escola, pra assistir os vídeos e reciclar os assuntos... O Estado prega muito a qualidade mas cobra quantidade.” (M.D.D.A.,41)

Uma divulgação mais intensa do projeto, expondo seus recursos e possibilidades de uso, assim como uma capacitação e orientação de uso, acaba excluindo muitos professores de usarem o TV Escola:

“Tem professor que pensa assim: “Quê! Eu não vou levar televisão pra sala, não vou ver vídeo não, porque vai atrasar os meninos! E ele não sabe que o vídeo vai despertar, vai melhorar a qualidade da aula e o aluno vai aprender com aquilo, melhor do que se tivesse com o B-A-BA na sala de aula. Então tem uns professores que gostam muito, comentam. Mas tem outros que estão bem aéreos, bem longe... (M.D.D.A., 41)

“Eu acho que os professores não tão preparados; porque acho assim que numa escola onde tem 30 professores num turno e sempre que você precisa tem espaço disponível é porque alguém não tá usando”. (M.E. N.B.F.,43)

A falta de divulgação dentro das próprias escolas e a falta de tempo foram os principais motivos apontados pelos professores ao justificarem não estar usando o projeto, no questionário aplicado para definir os usuários. Em muitos casos pode-se perceber falta de interesse do próprio professor:

“Só hoje tive a oportunidade de ver que tem fitas de vídeo da minha área. Ficamos tão compromissadas com as aulas e trabalhos que às vezes passam “coisas” boas sem a gente notar”. (E.M.C.)

“Falta de divulgação, de incentivo. Desconhecimento dos conteúdos dos programas do TV Escola. Conteúdos às vezes inadequados ao que foi programado pelo professor”. (A.C.S.N.)

“Não se encontra na escola, fitas de acordo com os objetivos propostos”. (W.A.G.P.)

“Não há aulas de inglês na TV Escola. Gostaria muito que houvesse”. (S.G.)

“Não acho interessante para meu conteúdo de inglês. Existem programas melhores”. (L.M.B.)

“Talvez seja pelo fato de eu não conhecer bem este projeto e não dá-lo a sua devida importância. Tudo isso devido à falta de tempo”. (M.A.A.F.)

“Não uso por falta de tempo, pelo cansaço que os dois turnos me causa. Gostaria de ter tempo para me reciclar, melhorar minha proposta de trabalho, mas quando chego em casa, já não agüento mais e ainda tenho minhas tarefas de dona-de-casa, de mãe, que já me tomam o resto da tarde e da noite”. (R.C.C.Q)

## 5. RESUMO E CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo avaliar a implementação do Projeto TV Escola em três escolas públicas na região de Viçosa. Buscou analisar essa implementação através dos usos e apropriações do projeto partindo de dois focos de análise. O primeiro investigou as possibilidades de uso dos materiais dos MCM nas escolas e o potencial educativo e cognitivo desses materiais. Também buscou conhecer a percepção que os professores têm da relação de seus alunos com a mídia e como ela influencia o processo de aprendizagem. O segundo foco analisou aspectos mais concretos do projeto, como o preparo dos professores para usá-lo, o que motiva ou limita esse uso e se o TV Escola tem atendido aos professores como meio de capacitação contínua.

Em relação ao primeiro eixo de análise foi constatada uma influência relevante dos MCM na escola. Os professores reconhecem que o contato prévio que seus alunos têm com algumas informações os motiva para o aprendizado e dinamiza esse processo. De um contato anterior com o **ecossistema comunicativo** os alunos chegam à escola com noções em comum sobre determinado tema e, através do processo pedagógico, aprofundam seus conhecimentos. Pela dinâmica dos sistemas de informações, professores e alunos passam a compartilhar o mesmo universo de referências. As distâncias entre suas referências, costumes, comportamento e acesso ao conhecimento foram relativamente diminuídas. Esse processo é bem

sintetizado por CITELLI (1999:244) na seguinte passagem: “Enquanto o domínio da palavra e do livro fazia-se como instância quase única e hegemônica de veicular informações e conhecimentos no âmbito escolar, a fala do professor permitia aos jovens o acesso a materiais que, dificilmente seriam encontrados sob outras circunstâncias. Com os desdobramentos daquilo que Pierre Levy chamou de “tecnologias da inteligência” não só um imenso estoque de temas e problemas foi disponibilizado à sociedade como também se alteraram os modos de operacionalizá-los”.

A maioria dos entrevistados adapta materiais produzidos pelos MCM para uso em sala de aula. Dentre esses materiais, muitos professores afirmam preferir os documentários e filmes em vídeo, não só pela boa qualidade técnica e informativa, mas principalmente pela motivação que eles despertam em seus alunos. Outro fator destacado foi a possibilidade de atualização mais rápida, principalmente aquelas disciplinas que trabalham com conteúdos dinâmicos, como história, geografia, ciências e filosofia. Pelo próprio ritmo editorial do livro didático, fatos e acontecimentos mais recentes só serão incorporados na próxima edição. Nesse aspecto é natural que o professor busque fontes alternativas para suprir uma necessidade que surge do próprio dinamismo do mundo. Por outro lado, os vídeos são utilizados como forma de se enfatizar e aprofundar um determinado aspecto de um tema que está sendo trabalhado. Assim se nota uma tendência de associação entre vários suportes informativos nas escolas.

Hoje se percebe uma crescente “migração” do conhecimento para diferentes suportes. Todos podem ser usados simultaneamente, de forma complementar, ou isoladamente, dependendo da finalidade do processo. Se o professor quer algo mais atualizado a tendência é buscar na internet ou na TV. Já o livro didático traz o conteúdo mais sistematizado, encadeado dentro da sequência pedagógica da disciplina.

Contrariando a maioria dos teóricos que sustentam que a escola vê os MCM como concorrentes e se acha a guardiã do conhecimento, todos os entrevistados acham que a aprendizagem ocorre em qualquer instância da vida, e a escola é somente um delas, onde esse processo é feito de forma mais sistematizada. É interessante perceber algumas mudanças constatadas

nas escolas em relação a alguns estudos anteriores realizados em instituições públicas que evidenciavam uma grande distância entre escola e MCM. A evidência desta pesquisa foi um desejo de aproximação efetiva por parte dos professores entrevistados e um grande interesse em usar vídeos, jornais, revistas e material de internet, quando possível. Talvez isto possa ser explicado pela proposta dos PCN, editados entre 1998 e 1999, que já falam dessa aproximação entre Escola e a vida prática dos alunos, propondo o uso dos MCM como uma das vias de aproximação.

Alguns professores já percebem intuitivamente o potencial cognitivo das linguagens visual e sonora e mudanças no perfil cognitivo dos próprios alunos. Reconhecem intuitivamente que estão lidando com um novo perfil cognitivo, que não há muito progresso quando se insiste no modelo do “quadro, giz e professor”. Em suas experiências cotidianas percebem a motivação dos alunos quando em contato com o vídeo e a informática. Percebem que o ritmo de aprendizagem e de percepção está mais acelerado enquanto que a concentração para outros procedimentos mais lentos está diminuindo. Vários suportes informativos vêm dividindo a atenção dos alunos. Isso foi destacado principalmente pelos professores que estão no magistério há mais tempo e têm acompanhado várias gerações de alunos, observando como eles vêm se relacionado com a evolução tecnológica dos meios de comunicação. O tempo de magistério dos entrevistados variou entre 12 e 34 anos e essa mudança de percepção observada nos alunos foi destacada principalmente com os que trabalham com alfabetização.

Ao mesmo tempo que reconhecem os MCM como “parceiros” para o processo pedagógico, acham que eles também influenciam e estimulam comportamentos indesejáveis. Acham necessário algum tipo de orientação para a recepção dos conteúdos da mídia e que a escola deveria se ocupar disto. Todos os entrevistados dizem sim à **Educação para os meios**. Alguns já fazem isso de alguma forma enquanto outros não têm idéia de como isso poderia ser feito. Analisando o material impresso de alguns cursos à distância do TV Escola, há várias referências sobre esse assunto. Isto parece ser algo que o MEC já pensa em implementar nas escolas. Como foi mostrado, a disciplina **Atualidades** faz parte da grade de optativas do ensino médio, com

objetivos semelhantes aos da **Educação para os meios**. Mas nada de concreto ainda foi efetivado nas escolas.

O recurso icônico foi apontado por muitos entrevistados como um dos maiores aportes do projeto à suas aulas, como facilitador da aprendizagem. O caráter icônico da imagem parece tornar o assunto (referente) mais concreto facilitando o reconhecimento dos alunos do tema em suas realidades ou facilitando a apresentação do desconhecido. A imagem se mostrou eficiente para despertar percepções e enriquecer a imaginação para a produção de textos. “Quanto mais variadas as linguagens, mais partes atingimos no mundo sensorial daqueles a quem nos dirigimos”, afirma LEVY (1998).

Hoje ainda se vive uma mescla de modelos pedagógicos tradicionais praticados por alguns professores com um modelo mais aberto a experimentação e à incorporação de metodologias calcadas em diferentes suportes de conhecimento e linguagens disponíveis. Essa mescla coexiste dentro de uma mesma escola, conforme foi constatado em campo, na conversa com alguns professores. Talvez o grande número de professores que não estejam usando o projeto seja um indício desta resistência à mudança. Mas há de se questionar a real natureza dessa resistência. Falta uma boa divulgação do projeto, uma política organizada da Secretaria de Educação que treine e estimule o uso do projeto. Outro fator que limita as inovações são os baixos salários pagos pelo Estado, que levam os professores a trabalharem em dois e até três turnos, não restando tempo para se dedicarem à inovações didáticas e cursos de capacitação.

Nesse estudo se buscou considerar as possibilidades comunicativas da linguagem audiovisual - o estatuto da imagem - na investigação de seu potencial cognitivo. Não estamos defendendo que a TV por si só possa elevar o nível educacional da humanidade. Ela apenas ampliou a diversidade dos conhecimentos disponíveis, que como se afirmou anteriormente são de natureza fragmentária, superficial e assistemático, além do conteúdo ser bastante heterogêneo. O audiovisual abre uma outra dimensão comunicativa e cognitiva para o universo escolar, possibilitando a esse apropriar-se dessa linguagem de forma a *complementar* as atividades escolares, ampliando o processo de comunicação e otimizando a aprendizagem.

Os dados apresentados aqui não têm valor demonstrativo, pois foram colhidos num recorte muito pequeno da realidade e não foram submetidos a tratamentos estatísticos. Aliás, esse aspecto quantitativo não é o objetivo dessa investigação, pois ao buscar entender os usos e apropriações de um projeto por diferentes subjetividades, a abordagem qualitativa é a mais apropriada. Nesse sentido, os dados levantados são relevantes na medida em que indicam mudanças nos processos de percepção humana nos levando a questionar certas práticas instituídas no ambiente escolar. O **ecossistema comunicativo** vigente, onde as informações atravessam constantemente os indivíduos e ambientes, define novas maneiras de organizar o conhecimento e trabalha-lo em consonância com as novas formas de sensibilidade que aí se estabelecem. É o **sensorium** modificado ao qual se refere Benjamin, e que, segundo Levy, vai alterando a ecologia cognitiva dos indivíduos na medida em que esses vão se apropriando das tecnologias intelectuais vigentes.

O segundo foco de análise priorizou aspectos mais práticos do projeto, buscando os motivos que impedem seu pleno uso pelos professores.

Todos sentem falta de um treinamento mais amplo e freqüente que os oriente a trabalhar com os MCM e outros recursos além dos livros didáticos. Os dados colhidos nas entrevistas parecem indicar que os investimentos estão sendo feitos mais no âmbito da *informação* do que no da *formação* do corpo docente. O governo investe em equipamentos e tecnologia, supre o acervo do projeto com aquisição freqüente de vídeos, edita grande quantidade de material de apoio ao uso dos vídeos. Mas tudo é enviado por correio e não existe nenhum projeto de treinamento presencial. A 33ª Superintendência de Ensino afirmou não estar previsto nenhum tipo de treinamento para as demais escolas, como o oferecido durante o ano de 2000. Dessa maneira, forma-se com um grande descompasso entre *informação* e *formação*. O projeto é bem estruturado, tem consultores acadêmicos de renome da área da comunicação e da educação, que estão vinculados às melhores universidades do País. O TV Escola tem um grande potencial informativo, mas tem uma grave falha na formação de recursos humanos, nos agentes finais que vão operacionalizar o projeto. Nesse processo o governo acaba alimentando e transferindo investimentos para o setor privado, através da compra de equipamentos e

pagamento aos consultores, em vez de investir e priorizar os agentes do processo pedagógico, que são os professores. O MEC aponta que mais de 90% das escolas públicas possuem o kit tecnológico do TV Escola. Mas na prática o projeto parece não estar efetivamente implementado. O mesmo está acontecendo com o **Pro-Info**, programa de informatização das escolas. A presença dessas tecnologias nas escolas confere possibilidades de inovações e melhoria da qualidade de ensino, mas sem uma política efetiva de formação continuada para os docentes, que os capacite a desenvolver esses projetos, acaba se criando uma ilusão de modernidade nas escolas.

O único treinamento previsto pelo MEC foi um curso de extensão a distância que está sendo veiculado atualmente. No final de 2000 foram abertas inscrições para esse curso promovido pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, especificamente sobre o uso da TV na educação. O curso seria dado em 3 módulos ao longo de 2001, transmitido pelo canal do TV Escola. Na escola de Teixeira, os professores afirmaram que não souberam das inscrições. Em Cajuri, alguns se inscreveram mas não tiveram retorno da Secretaria Estadual de Educação. Em Ponte Nova, alguns se inscreveram e receberam o material para acompanhar o curso. Das entrevistadas, somente uma das bibliotecárias responsáveis pelo acompanhamento do projeto está acompanhando o curso. Segundo a 33ª SER, a Secretaria Estadual de Educação realizou as inscrições de acordo com a ordem de chegada dos formulários. Em Minas Gerais foram oferecidas 12.500 vagas.

A falta de tempo e de incentivo é uma constante em todas as entrevistas, como fatores que prejudicam o pleno desenvolvimento do projeto. O nível de envolvimento e uso do projeto varia bastante dentro de cada escola. Há desde professores muito envolvidos até aqueles que desconhecem por completo o projeto ou têm dificuldade de operar um vídeo cassete. A 33ª Superintendência de Ensino coordena 29 cidades num total de 65 escolas. Até dezembro de 2000, época de levantamento dos dados dessa pesquisa, apenas 11 escolas foram selecionadas para participar do treinamento, ou seja, 18,64%. Desse total, o uso mais efetivo estava sendo feito em apenas 3 escolas das 11, que participaram do treinamento. Dentre essas 3 escolas que estão usando desenvolvendo o projeto regularmente, pode-se observar uma

grande comunidade de não-usuários, principalmente em Ponte Nova e Teixeira.

As outras escolas não deram andamento ao projeto por diversos fatores: roubo ou defeito de equipamentos, falta de pessoal para se dedicar às gravações, reformas na escola, falta de um espaço físico específico para o projeto. Como a seleção da amostra foi intencional, pode ser que escolas que não receberam o treinamento estejam desenvolvendo o projeto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMAS, A. **TV comunitária e o canal comunitário de TV a cabo**. Paper apresentado em assembléia do Canal Comunitário de São Paulo, jan.1996.
- BABIN: KOULOUMDJIAN **Novos modo de compreender**, Trad. Maria Cecília Oliveira Marques.Paulinas, São Paulo: 1989. 184p.
- BACCEGA, M. A. “Novas tecnologias, novas sensibilidades”. **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº 18, maio/ago. 2000, p.7-11.
- BACCEGA, M. A. “Comunicação/educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem”. **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº 15, maio/ago 1999, p. 7-10.
- BARROS, A. M. “Tratamento das imagens na formação do pedagogo”. **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº 15, maio/ago.1999, p. 21-28.
- BENJAMIM, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BITENCOURT, S. “O currículo invisível da televisão e a construção de estratégias educativas”. **Famecos**, Porto Alegre, nº 10, jun.1999, p.163-166.
- BRASIL. Ministério da Educação. **2 anos da TV Escola – seminário internacional 1998**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 1999. 112p. (Série de estudos. Educação a Distância)

- BRASIL. Ministério da Educação. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 1999. 112p. (Série de estudos. Educação a Distância)
- BRASIL. Ministério da Educação. Revista da TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, nº2, 1996. 42p.
- CAÑIZAL, E. P. "Imagem e intersubjetividade nos processos educativos". **Famecos**, Porto Alegre, nº7, nov.97, p.34-41.
- CARRAVETTA, L. "TV: Linguagem, produção cultural e o resgate da oralidade". **Famecos**, Porto Alegre, nº 6, jun.97, p.106-110.
- CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 1999. 256p.
- DAMASIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 256p.
- DEUTSCH - SPRINGER. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**. São Paulo: Summus, 1998. 414p.
- DURAND, G. **O Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998. 128p.
- ECO, H. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2000. 388p.
- FERRAZ, I.G. "Projeto TV Escola". **Comunicação & Educação**, São Paulo: nº 06, maio/ago. 1996, p.58-68.
- FIGUEIREDO, V. L. F. et al. **Mídia & educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. 162p. (Educação em diálogo, 4)
- FONSECA, C.C. **Os meios de comunicação vão à escola? Um estudo sobre a dinâmica comunicativa no programa "Estado de Minas vai às aulas"**. FAFICH, UFMG, 2001, BH-MG.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982. 96p.
- KAPLUN, M. "Processos educativos e canais de educação". **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº 14, jan./abr.1999, p. 68-75.
- LEVY, P. **A ideografia dinâmica**. Trad. Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. São Paulo: Loyola, 1998. 228p.
- LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 206p.
- MARCONDES FILHO, C. "O Método". **Atrator Estranho**, São Paulo, nº 15, 1995, p.43.

- MARTIN-BARBERO, J. "Sujeito, comunicação e cultura". **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº 15, maio/ago. 1999, p. 62-80.
- MARTIN-BARBERO, J. "Desafios culturais da comunicação à educação". **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº 18, maio/ago. 2000, p. 51-61.
- NOTH, W. e SANTAELLA, L. **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001. 224p.
- OROZCO-GOMEZ, G. "Uma pedagogia para os meios de comunicação". **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº12, maio/ago.1998, p. 77-88.
- OROZCO-GOMEZ, G. Teleaudiência: "Premissas para uma pedagogia". **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº10, set/dez.2000, p.57-68.
- OROZCO-GOMEZ, G. "Professores e meios de comunicação: desafios e esterótipos." **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº18, maio/ago.2000, p.62-67.
- PEIRCE, C.S. **Semiótica**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.342p.
- PINTO, J. **1, 2, 3 da Semiótica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995. 70p.
- PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.248p.
- SOARES, I.O. "A televisão e as prioridades da educação". **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº6, maio/ago.1996, p. 22-28.
- SOARES, I.O. "Educomunicação: Um campo de mediações". **Comunicação & Educação**, São Paulo, nº19, set./dez.2000, p. 12-24.
- SOUZA, P. R. "Caro leitor", **Revista da TV Escola**, Brasília, nº 1, set / out 95, p.1.
- TORNERO, J. M. P. **El desafío educativo de la televisión**. Barcelona: Paidós, 1994. 276p.
- TORNERO, J. M. P. **Comunicación y Educación en la sociedad de la información**, Barcelona: Paidós, 2000. 254p.
- TRIVINOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação; o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1975. 175p.
- VALLADARES, P. **Revista da TV Escola**, Brasília, nº12, ago/set 1998, p.34.

### **TEXTOS ELETRÔNICOS:**

APARICI, R.M. **Uso pedagógico de la television.** 15/01/01. ([http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/cursos/Uso PedagógicoTV/inicio](http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/cursos/Uso%20PedagogicoTV/inicio))

APARICI, R.M. **Educação para os meios num mundo globalizado.** 15/01/01. (<http://www.fae.ufmg.br/catedra/artigo2.htm>)

BACCEGA, M. A. **A construção do campo comunicação/educação.** 10/09/00a (<http://www.moderna.com.br/Comunicacao/artigos>)

LIMA, R. **TV Sala de Espera.** 15/08/1999. (<http://www.alternex.com.br/~claudiaverde/espera.>)

MEC – **TV Escola.** 23/08/2000 ([http://www.mec.gov.br/seed/TV Escola](http://www.mec.gov.br/seed/TV%20Escola))

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula.** 24/11/2000 (<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>)

NOVA, C. **O Descompasso da Escola nesse fin-de-siècle.** 30/10/01. (<http://www.ufba.br/~jlbnova>)

NUNES, I. B. **Noções de educação a distancia.** 02/06/00. (<http://www.intelecto.net>)

ROMERO, R. V. **O espaço social como lugar de aprendizagem.** 06/11/00 (<http://www.reescrita.jor.br>)

Star Schools - **What is the Star Schools Program?** 15/01/01. (<http://www.ed.gov/prog-info/starschool>)

VOLPATO, A. N. **Mídia e Conhecimento: Educação a Distância.** 02/06/2000. (<http://www.intelecto.net/arceloni.htm>)

### **ENTREVISTAS:**

TAVOLA, A. à Gabriel Priolli em “50 anos de TV”, TV Cultura, 02/03/01

## ANEXO 1

### Questionário Aplicado na Entrevista com os Docentes

- 1) Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Formação acadêmica:  
( ) Magistério ( ) Superior - Curso: \_\_\_\_\_
- 3) Tempo de magistério:
- 4) Disciplina (s) que leciona:
- 5) Série:
- 6) Carga horária semanal:
- 7) Trabalha em outra escola?  
( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_ carga horária:  
\_\_\_\_\_
- 8) Quais os MC você usa para se manter informado? Qual a frequência?  
( ) filmes em vídeo ( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( ) outra  
( ) rádio ( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( ) outra  
( ) cinema ( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( ) outra  
( ) jornal ( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( ) outra  
( ) TV ( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( ) outra  
( ) TV por assinatura ( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( ) outra  
( ) revista ( ) diária ( ) semanal ( ) mensal ( ) outra
- 9) Você possui videocassete?  
( ) Sim ( ) Não
- 10) Você o utiliza para:  
( ) ver filmes  
( ) gravar programas  
( ) ambos

11) Você possui microcomputador?

Sim       Não

12) Você tem acesso à internet?

Sim       Não      Onde: \_\_\_\_\_

13) Você fez o curso de extensão via TV Escola oferecido pelo MEC?

Sim       Não

Porque? \_\_\_\_\_

14) Você faz cursos de reciclagem e formação contínua?

Sim       Não

Quais cursos e qual a frequência? \_\_\_\_\_

15) Na sua opinião, quais acontecimentos mais afetaram sua área de conhecimento na última década?

16) Quais as mudanças foram feitas no conteúdo da sua disciplina nos últimos 3 anos?

## **ANEXO 2**

### **Roteiros de Entrevista**

#### **a) Percepção dos Docentes da Relação dos Alunos com os MCM**

- 1) Você acha que a TV, o rádio, as revistas e os jornais contribuem para que seus alunos sejam bem informados?
- 2) Você acha que esse volume de informação que os alunos trazem do contato com a mídia os torna mais participativos na sala de aula?
- 3) Quais os aspectos positivos da influência da mídia sobre seus alunos?  
E os negativos?
- 4) Qual a percepção que você tem do nível cultural de seus alunos?
- 5) Quais outras instituições você acha que influenciam na formação de seus alunos?
- 6) Você sente necessidade de receber apoio de materiais ou cursos para trabalhar com os MCM?

#### **b) A Escola Hoje**

- 1) Você acha que a escola é o único espaço de aprendizagem e cultura?
- 2) Quais outros espaços você acredita que estejam abertos para a aprendizagem e para a formação cultural?
- 3) A escola deve interagir e abrir espaço para trabalhar com outras fontes de informação? Quais?
- 4) Você acha o modelo atual de escola adequado à nossa realidade?
- 5) Em que aspectos você acha que esse modelo precisa mudar?

6) Você acha necessária a criação de uma disciplina direcionada para auxiliar a recepção de conteúdos da mídia?

7) Quais as mudanças que você tem observado na forma de aprendizado de seus alunos ao longo de seus anos de magistério?

### **O Projeto: uso dos vídeos**

1) Há quanto tempo você usa os vídeos?

2) Qual a frequência do uso?

3) O que te motivou a começar a usar os vídeos?

4) Quais critérios você usa na seleção dos vídeos?

5) Você já deixou de passar algum vídeo por não concordar com a abordagem ou conteúdo?

6) Qual a maior contribuição dos vídeos em sua disciplina?

7) Você acha que eles trazem informações atualizadas de sua disciplina?

8) Ao usar o vídeo como você o adapta à sua didática?

9) O vídeo modifica algo em sua prática de ensino?

10) O que você faz quando os vídeos trazem assuntos pertinentes à nossa realidade, mas com exemplos e elementos da realidade de outros Países e culturas?

### **O Projeto enquanto EAD**

1) Os vídeos trazem novas informações para você?

O volume é bom? E a qualidade das informações?

2) Qual a sua atitude frente à uma nova informação trazida pelo vídeo?

Você se sente motivado à aprofundar no tema?

3) A TV Escola está te atendendo em suas necessidades de reciclagem e formação contínua?

### **Avaliando o Projeto**

1) Qual a sua opinião sobre os vídeos da TV Escola?

2) Em relação ao conteúdo, você acha que o nível das informações é:

( ) excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) fraco ( ) ruim

- 3) Você participou de algum curso de preparação para usar a TV Escola?
  - 4) Você acha que os professores estão preparados para lidar com mais essa ferramenta?
  - 5) Além do material já fornecido pelo TV Escola, o que mais poderia ser feito para ajudá-lo a lidar com o projeto?
  - 6) Como você vê esse encontro do vídeo e da escola?
  - 7) Como você observa a relação dos professores com o projeto?
  - 8) Aponte os pontos positivos do projeto.
  - 9) E os negativos?
  - 10) Na sua opinião, como o potencial do projeto poderia ser mais bem explorado?
  - 11) E as dificuldades, como poderiam ser vencidas?
  - 12) Você considera a organização do projeto satisfatória em sua Escola?
- ( ) sim ( ) não

Comente: