

003 GT16- EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Integração da tv na prática, na formação do professor: desejos , propostas, desconfianças, aprendizados

Vânia Lúcia Quintão
Carneiro¹

RESUMO

Trata-se de uma reflexão sobre experiências e perspectivas de integração da TV na prática e na formação de professores como instrumento de ensino, de aprendizagem e cultura audiovisual. Centra-se em experiência pessoal partilhada com estudantes e professores de vários graus; colegas e alunos de universidades; crianças e profissionais de televisão. Discute-se a viabilidade do professor apropriar-se da TV para mediação entre estudantes e aprendizagens escolares e midiáticas. Parte de questões levantadas por Neidson Rodrigues quanto à produção audiovisual na escola e à formação de professor. Revê diferentes perspectivas e experiências educativas de integração da TV. Do curso “TV na Escola e os desafios de hoje” apresenta observações sobre a aprendizagem, por professores, da televisão como cultura.

INTRODUÇÃO

Neste texto, objetiva-se discutir a integração da TV na formação do educador de modo a prepará-lo para desempenhar a tarefa de

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela USP. Diretora pedagógica e roteirista de programas educativos. Coordenadora dos vídeos e do conteúdo do Curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” - UniRede e Seed/MEC. Líder do grupo de pesquisa Educamídia. Linha de pesquisa: TV/vídeo e mediações pedagógicas.

protagonista da integração da linguagem audiovisual na sua prática pedagógica e de mediador dos processos de aprendizagens dos estudantes com TV e com conteúdos curriculares.

A TV é a cultura audiovisual dominante. Consumida hora a hora, mais intensamente por crianças e adolescentes, é freqüente lazer adulto. Não há como ignorá-la, desqualificá-la *in totum*, satanizá-la.

Do processo de ensino e de aprendizagem entendido como comunicação, diálogo, interação, construção de conhecimentos, chegou o momento de encerrar o julgamento e assumir que há uma cultura televisual estruturada por dinâmicas comerciais que proporciona aos jovens informações, valores, saberes, padrões de consumo. É preciso conhecê-la, analisá-la criticamente e responsabilizar-se por estabelecer situações de comunicação entre gerações e entre culturas. A educação deve abrir-se para o mundo da televisão, tomá-la como objeto de estudo, conhecê-la, incorporá-la ao contexto pedagógico. Deve-se estudar a relação educação e televisão de perspectivas diferentes e complementares: a) educação para uso seletivo da TV; b) educação com a TV; c) educação pela TV (Carneiro, 2001,7).

Considera-se que a abordagem pedagógica necessária da TV não se deve limitar ao suporte físico, recurso usual na prática escolar com os meios. Precisa-se incorporá-la em sua dimensão cultural, objeto de estudo de seus processos de produção e de recepção, linguagem, produção de sentidos. Define Fiske (1989:1), televisão é agente cultural provocador, veiculador, circulador de sentidos e prazeres. Televisão como cultura é crucial na dinâmica social, mantém-na (a estrutura) em processo constante de produção e reprodução popular.

Compartilha-se que o entendimento da televisão, a leitura crítica da TV, facilita-se no exercício complementar da produção audiovisual, que vivencia especificidades da linguagem audiovisual adequadas à ficção, à emoção. Ensinar uma criança a produzir mensagens audiovisuais não significa prepará-la para ser futuro produtor ou roteirista, mas exercitá-la a expressar sentimentos, idéias, narrações, histórias combinando imagens, sons, mundos.

Paulo Freire (1983:42) declarou ser impossível “resistir à nova linguagem, à audiovisual”. Não se deveria temer “o fim da palavra escrita”. A linguagem audiovisual acrescentará algo à outra, não a substituirá. Não haverá vias antagônicas, mas constantemente conciliáveis. A riqueza dessa conciliação é imensa. Destaca a ajuda da linguagem audiovisual à “leitura de mundo”; que a leitura do mundo encerra-se na leitura da palavra; que a escrita e a leitura associam-se dinamicamente à leitura do mundo.

Parte do desafio colocado por Rodrigues (1987) de transformar experiência de produção de audiovisual fora da escola em projeto pedagógico para que na escola crianças pudessem aprender a se expressar em linguagem audiovisual e a refletir sobre o produzido, sobre si e o mundo.

Uma breve revisão de pesquisas e de propostas de integração da TV na prática escolar e/ou na formação revela contraposições entre educação e televisão e reflexões de superação. A negação da cultura televisiva se manifesta de diferentes perspectivas: da perspectiva didática na adoção, como modelo de programa educativo, das linguagens e procedimentos de sala de aula; da perspectiva tecnológica na redução da aprendizagem aos objetivos observáveis; da perspectiva ‘crítica’ centrada na condenação ideológica da televisão.

Apóia-se em Nóvoa (2001), defensor de que “resgatar experiências pessoais ou coletivas é forma única de evitar a tentação das modas pedagógicas”. Concomitantemente, combata-se a mera reprodução de práticas de ensino sem criticidade, sem esforço metodológico, sem vontade de mudança.

Apresentam-se reflexões sobre pesquisa com 33 professores cursistas do “TV na escola e os desafios de Hoje” (Unirede/MEC) que ressaltam a aprendizagem.

1. DESAFIOS À INTEGRAÇÃO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA ESCOLA

Para terem acesso à linguagem escrita, as crianças vão à escola aprender a ler, dominar o vocabulário idiomático e a complexidade de seus temas. Na era da mídia o acesso direto a informações fez-se dinâmico, incontrolado pelo mundo adulto, pela família, na escola. A televisão assumiu papel preponderante na socialização da criança e do adolescente brasileiros. Expectativas e exigências múltiplas quanto ao papel da escola de formar estudantes para esta sociedade recaem sobre o professor. Desafiam-nos a apropriar crítica e criativamente da televisão, dos programas, da linguagem, das experiências de alunos como telespectadores, para mediar TV e estudantes.

Pesquisas/realizações aumentam a responsabilidade da escola diante da cultura audiovisual forçada a escolher entre rejeitá-la e assumí-la. (Dieuzeide, 1973; Fusari, 1985; Penteado, 1991; Franco, 1997; Porto, 1998; Guimarães, 2000).

Integrar o audiovisual à escola é imprescindível:

Não há rodeio pedagógico na civilização da escrita que permita curto-circuitar esta forma de expressão “desbabelizada” e dinâmica. Tem de ser integrada, custe o que custar. Através do universo visual se despertam os desejos de explicar, analisar, compreender, julgar. A escola deve preparar as crianças para integrar sua experiência audiovisual, não para deixá-la à margem das atividades escolares. (Dieuzeide 1973, pp. 124-5)

Martin-Barbero (2001, 58) denuncia a escola que permanece fechada no livro e ignora a reorganização que atravessa o mundo das linguagens, a pluralidade e a heterogeneidade escrituras, relatos, textos circulantes orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos. Indaga (p.62):

Que atenção escolas e faculdades de educação prestam às modificações de percepção de espaço e tempo em que vivem adolescentes inseridos em processos vertiginosos de

desterritorialização de experiências e identidades, envolvidos na contemporaneidade que se reduz à *atualidade* e ao *fluxo* incessante e embriagador de informações e imagens?

Se a escola se omitir de formar o jovem para uma mediatizada sociedade, problema será o mercado capitalizar essa socialização e essa formação. Sarlo (2000:39) entende a cultura juvenil como simultaneamente universal e tribal. Constrói-se no marco crítico da instituição escola, tradicionalmente consagrada a jovens. Seu prestígio debilitou-se na queda das autoridades tradicionais e na conversão dos meios de massa no espaço d'uma abundância simbólica que a escola não oferece. Para esta autora, o mercado está a ganhar relevo e a cortejar a juventude, logo após instituí-la como protagonista da maioria de seus mitos. O ponto de encontro da hegemonia do mercado com a decadência da escola bem ilustram esta tendência: “os jovens passam da novela familiar de uma infância cada vez mais breve para o folhetim hiper-realista que põe em cena a dança das mercadorias” (2000:40)

Tornou-se grave problema para o professor de escolas infantis ou juvenis a desmotivação do aluno em atentar para conteúdos expostos no formato de séculos atrás, desta feita com grupos massificados e minados por uma pluralidade de lazeres e dispersões. Pesquisa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) com 17 milhões de adolescentes em 32 países revela este paradoxo: a maioria dos estudantes tem dificuldade em se interessar pelo que se diz em sala de aula, mas a esmagadora maioria vê a escola como o lugar preferido para fazer amigos e se sentir em casa. (Unesco, 2003)

Não faz sentido continuar desacreditando as aprendizagens realizadas fora da escola. Qual é a estratégia adequada para a escola recuperar o lugar na educação das crianças e jovens? - pergunta Orozco (1997:63) que vê como grande desafio fazer da TV uma aliada.

Paulo Freire acreditava que a escola melhor educaria se conhecesse as vivências das crianças e utilizasse instrumentos que despertassem a curiosidade pelo saber.

A escola trabalharia melhor se usasse instrumentos que ajudassem os estudantes a exercitar a curiosidade pelo saber, conhecendo as experiências estudantis extra-escolares: 'que fazem, como fazem, como brincam, como trabalham' e com esses instrumentos aguçar a curiosidade e a possibilidade de crianças conhecerem melhor o que conhecem e conhecerem de forma sistematizada o que não conhecem"(Freire, 1983, 44).

Da reflexão sobre o trabalho de criação audiovisual com crianças e adolescentes, fora da escola, originou-se a dissertação de mestrado: Uma aventura pedagógica: do desejo de fazer cineminha à produção de suas próprias mensagens (Carneiro,1987). Neidson Rodrigues (1987) argüiu sobre essa dissertação:

O trabalho nos envolve de tal forma que cheguei a ter nostalgias porque não sou um desses meninos que estava lá vendo cineminha. Eu fiquei vendo: "Eu queria também ter morado na Rua Oeste, ter feito cineminha.

Adverte do risco de se desapropriar a competência de produção dos professores:

O nosso professor foi desapropriado de sua competência da produção do seu trabalho. Nosso professor às vezes não sabe como fazer um pequeno texto para o aluno trabalhar. Ou está no livro didático ou ele às vezes não sabe fazer uma avaliação, um exercício. Na medida em que o professor perde a capacidade de lidar com seu instrumento de trabalho, perde o domínio do instrumento de trabalho, a capacidade de ser professor. (Rodrigues, 1987)

Alerta que se expropria o aluno da forma de produzir cultura:

Estamos lidando com o universo da cultura. Os instrumentos de produção de cultura são experiências com o mundo, linguagem, escrita, as formas de produção cultural. E a nossa escola está expropriando o aluno exatamente desta forma de produzir cultura. Nós estamos fornecendo aos alunos a cultura já acabada.

E ao final Neidson Rodrigues (1987) desafia:

Como passar do caso particular (do educador) para o geral? Transformar este tipo de trabalho em projeto pedagógico? Fica a crítica velada à incompetência da escola, mas ao mesmo tempo ela parece necessária. Ela é necessária, é fundamental. Somente que os meninos a julgam fundamental porque sentem que se

soubessem ler e escrever sua capacidade de produção seria maior e melhor, talvez mais competente. Então, como trabalhar estas questões no interior da escola?”

2. FORMAÇÃO NECESSÁRIA DO PROFESSOR TELESPECTADOR

Problema ligado à não-incorporação do audiovisual à prática docente é a não-qualificação específica de professores. Ferrés alerta para o aparente domínio que se tem do universo da comunicação audiovisual, pelo fácil acesso de usuários com/sem preparação. Pode-se opinar sobre filmes, usar câmara de vídeo sem domínio dessa forma de expressão, mas para integrar o audiovisual ao ensino, compete conhecer os mecanismos de produção de significados (1998: 128).

Há uma nova atribuição à função de professor. Desloca-se “de ministrar conhecimento” para ensinar a escolher, ordenar e interpretar noções absorvidas. Ensinar a superar a informação quotidiana e (por tal via) absorver o permanente e o atemporal (Dieuzeid, 1973:129). A atuação pedagógica move-se do centro de transmissão de informações para proporcionar as chaves de buscar informação, de compreendê-las e de comunicá-las. Explica-se essa mudança como “diferença essencial entre duas formas de *logos* pedagógico: o que faz pensar e o que transmite o já pensado” (Larrosa, 1998:159). Pedagógico não é tanto o informar alunos, mas facultar-lhes referenciem-se na *mass media* da vida cotidiana, como na escola (Reboul, 1982: 40).

Formar professores é condição para integrar o audiovisual sem reduzi-lo a fórmulas, transpô-los de métodos eficazes noutros contextos ou adotar modismos. Aos professores incumbe “o protagonismo inovador”. A eles se atribuem as culpas por insucesso, omissão, incapacidade de adaptar ou de envolver os alunos.

Para Tardy, o problema maior da iniciação em meios de comunicação de massa está no professor-pedagogo incipientemente preparado e na validade das formas aplicadas de ensino. Acusa que a pedagogia segue modelos falsos, transporta-os de uma disciplina a outra e compensa a

pobreza dos meios com a universalidade dos usos. Crê que a saída está em instigar o poder de criação dos professores. Adverte para o perigo de uma pedagogia audiovisual de leitura e escrita cumprida ao pé da letra (Tardy, 1976:47-8).

A iniciação às mensagens visuais toma forma familiar de um aprendizado de leitura e de escritura: o pedagogo encontra, com alívio, sua vocação elementar mais fundamental, ensinar a ler. O acrobata, por um momento desamparado, torna a encontrar sua rede. A partir daí detalha-se conscientemente o alfabeto visual. Levando a comparação aos limites extremos, os planos são considerados outras tantas palavras e as seqüências outras tantas frases ou parágrafos. Evidentemente, tomar-se-á cuidado de não esquecer a pontuação. Cursos preparatórios de educação audiovisual são também suas classes terminais. (Tardy, 1976,74)

De acordo com Freire (1984, 48) o problema que se coloca fundamentalmente, na escola primária, com relação aos meios audiovisuais, é o de que com eles e através deles nós possamos, de um lado, exercitar, estimular a vontade de conhecer, nas crianças. Portanto, o próprio instrumento pode ser dado à criança, para a criança saber o que é esse instrumento. Saber por exemplo, o que está por trás desse gravador. De um lado, portanto, é o instrumento que se entrega à curiosidade do menino, da criança, o que é importante, também para a formação do educador; ele deve ser formando de forma diferente. De outro lado, o instrumento deve, tanto quanto possível, ser usado no sentido de estimular a criatividade, a expressão artística da criança.

O acesso a equipamentos e materiais não basta para que se alicercem objetivos de ensino, de aprendizagem e de formação. Não é suficiente conceber-se um vídeo que transmita, por si só, conteúdo de função instrutiva e formativa. Jacquinet (1996: 16) argumenta: “A capacidade de aprendizagem autônoma é partilhada. Necessita de atividades pedagógicas pré-programadas, em função do objetivo de ensino que se persegue e dos modos de inserção e estratégias pedagógicas.”

O Programa de Formação do Telespectador (Belloni, 2001: 67-89) foi experiência pioneira em educar crianças e adolescentes para a mídia. Apesar de bons resultados, comprovou que professor sem formação específica não integra o material à prática, não desenvolve programas, embora possua material (p.70). Cabe preparar o professor.

O TV Escola (MEC) oferece vídeos e impressos para capacitar docentes. Toschi (2001: 109) interpreta: “o material tem sido utilizado como mais um recurso em sala de aula, sem que se constitua em material de estudo para o professor; deixa de cumprir os propósitos de atualização, aperfeiçoamento e capacitação de professores do ensino fundamental.”

Pesquisas com professores revelam desejo e insegurança de professores em adaptar novas linguagens à sala de aula. Pesquisa de Citelli (1999: 213) mostra que 90% dos docentes entrevistados na capital de São Paulo desejam receber apoio técnico-pedagógico de materiais e cursos para trabalhar as linguagens da comunicação. Esperam por cursos de formação continuada para atender a demandas de alunos.

Em 2001, confirmou-se o interesse do professor em se preparar para integrar a TV à sua prática em aulas e por cursos de aperfeiçoamento para novas frentes. Ao oferecer 30 mil vagas, o curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje” (UniRede-SEED/MEC) teve 250 mil professores inscritos em todo Brasil. (Carneiro, 2002).

Nesse curso de formação específica, destacam-se os pressupostos :

- **TV como cultura**

Incorporar “TV como cultura” à escola significa ir além de utilizá-la como suporte, como instrumental complementar de ensino. A televisão é a mídia dominante na cultura contemporânea, fonte de pedagogia que de acordo com Kellner (2001: 10) “contribui para nos ensinar como nos comportarmos, o que pensar, sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não”. A cultura da mídia é complexa e resiste às teorizações gerais. O desenvolvimento da visão crítica sobre a mídia televisiva constitui aprendizado para se conviver num ambiente cultural

sedutor, adquirir mais autonomia, mais conhecimentos produzir novas formas de cultura (p.10).

- **de professor- telespectador a mediador**

Para aproximar-se da TV como educador é preciso não negar nem condenar o caráter lúdico na relação com os meios. Reconhecer a recepção como espaço de produção de sentido que pode estender-se a outros espaços, incluída a escola. Mediar não significa recusar, negar, desqualificações *a priori*. Implica sair da posição de telespectador para provocar outras leituras, estabelecer relações analíticas, seletivas, perguntar, compreender melhor a si e ao mundo em que se vive. A mediação pedagógica não destrói a atração provocada pela televisão nem a descaracteriza. Evoca a emoção da linguagem televisiva para apreender melhor os textos televisivos, ressignificá-los, recriá-los, criticá-los, fazer aprendizagem mais atrativa, mais atual.

Como os professores recebem este curso? Que mediações estabelecem? Que aprendizados constroem?

3. A desconfiança em relação a TELEVISÃO-ENTRETENIMENTO

A televisão brasileira completou cinquenta anos. Neste tempo contribuiu para entreter, informar, ensinar comportamentos, emocionar. Sobretudo, para consumir. Os educadores de hoje, telespectadores no cotidiano, já nasceram com a televisão. Cabe-lhes mediar TV e crianças e jovens. Não para combater, recusar entretenimentos, mas provocar outras leituras de mundos, reconhecer ações e situações, explorar contextos, estruturar sentidos, avançar a compreensão, reconhecer que a TV medeia o mundo e nós. Analisar, criticar, expressar.

Paulo Freire declarou:

Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é não pertencer ao seu tempo. É se sentir um exilado no tempo. Com isso quero te dizer que sou um homem da

televisão, sou um homem do rádio, também. Assisto a novelas, por exemplo, e aprendo muito criticando-as (Freire, 1984:14)

Pesquisas sobre professores e televisão constataam que professores telespectadores omitem declarar que vêem novela, embora esteja claro que sim. Pesquisa com 151 professores (Carneiro,1999) em GO, MG e DF revelou que (exceto 3) todos declaram que assistem à televisão. A emissora preferida é a TV Globo, no período noturno. Os programas mais vistos são: 1.º telejornais, 2.º filmes, 3.º documentários, 4.º entrevistas, 5.º educativos e 6.º novelas. Paradoxalmente, à noite, na TV Globo, sobressaem novelas: duas antes do telejornal (18h e 19h) e uma depois, às 21h . *Por que citaram novelas em último lugar?*

Citelli (1999: 176-7) constata que para professores de São Paulo (Capital) o gênero preferido é o telejornal. A novela sequer consta dos gêneros de mais audiência entre professores, embora no momento da entrevista ela alcançasse os mais elevados dentre todos os índices da TV. Citelli formula hipóteses: a) os professores se desagradaram do gênero novela; b) não tinham tempo para assistir; c) temiam comprometer sua imagem intelectual, porque a telenovela é aceita no descompromisso do entretenimento e formalmente negada como “seriedade” no interpretar e no educar.

Essa é a hipótese mais procedente. De um modo geral, não se avalia “entreter” como necessidade fundamental, mas como invenção do mercado. Confunde-se a criticável mercantilização de uma necessidade com a necessidade; renega-se a necessidade. Abordagens de educação audiovisual tendem a desqualificar a televisão-entretenimento por essa não se enquadrar em padrões estéticos conhecidos. Propostas pioneiras de iniciação audiovisual no ensino excluíaam a TV, embora mais consumida que o cinema. “A iniciação cultural restringe-se ao cinema, considerado a única forma audiovisual **artística** digna de atenção” (Diuzeide,1973:124-5). Na marginalização da TV em projetos de educação audiovisual, Tardy (1966:44) denuncia limites estreitos,

timidez intelectual. Considera um descaminho a promoção da cultura audiovisual limitada aos filmes esteticamente aceitáveis. Machado (2000:9) questiona o preconceito em relação a televisão que faz soar como ignorância uma declaração de amor pela TV e faz soar como educação, refinamento, espírito elevado uma declaração de amor por formas artísticas sofisticadas.

Para Wolton (1996:45), uma das causas para a resistência ao estudo da televisão relaciona-se à própria natureza da televisão. Não-querer-saber é proporcional à importância cotidiana que a TV tem. A natural dificuldade de se pensar a televisão deve-se a seu caráter popular, que tende a excluí-la do que se precisa estudar.

Sua integração natural à vida cotidiana reforça o sentimento de que é inútil refletir demais sobre ela: sua banalidade é um convite a esquecê-la, mesmo que as mudanças que a acompanham constituam, ao contrário, um convite em si. Atitude reforçada hoje pela multiplicação de canais entre os quais o espectador escolhe aquilo que deseja com a sensação de exercer efetivamente a sua liberdade.

Nesta perspectiva, professores podem omitir informações sobre o ato de assistir a novela por insegurança devido à natureza complexa da TV, objeto inapreensível, “de banalidade enganadora”.

A segunda razão para resistência ao estudo da televisão, segundo Wolton (1996), é a perspectiva crítica, o ponto comum a predominar nas abordagens sobre televisão que predominaram de 1950-80. Eco (1984, p.179) resume os meios de comunicação a partir dessa perspectiva:

São cópias das relações de poder: um emissor centralizado como planos políticos e pedagógicos precisos, controlados pelo poder (econômico ou político), as mensagens emitidas por canais tecnológicos reconhecíveis (...) e os destinatários, vítimas da doutrinação ideológica.

Vale ressaltar, que não se trata de rechaçar o pensamento crítico, “indispensável a cultura e democracia (Bucci, 2000, p:11). O que se questiona é a crítica como doutrinação.

4. REVENDO A PERSPECTIVA CRÍTICA: DE VÍTIMAS A PRODUTORES DE CULTURA

A TV se faz presente no mundo associada ao divertimento. Sua oposição aos valores da escola deve-se à representação da aprendizagem escolar que instituiu a comunicação unidirecional (professor fala x alunos ouvem e anotam). A televisão é múltipla, a todo instante e a todos disponível, com programas para gostos e usos diversos, “para informar-se, distrair-se, aprender e sonhar sem constrangimento, sem avaliação final” (Jacquinot, 1995).

Paulo Freire questionou o modelo unidirecional. Denominou-o “concepção bancária”. A concepção bancária de educação e o modelo mecânico da comunicação são convergentes. Martin-Barbero (1995:40-1) entende que esse modelo ignora atores e intercâmbios, restringe veicular informação, tem o significado construído de um pólo a outro. A recepção é o ponto de chegada do pronto, do concluído, nunca lugar de partida ou de produção de sentido. Sustenta-se na epistemologia condutista em que a iniciativa da atividade comunicativa fica do lado do emissor. Ao receptor resta reagir a estímulos enviados do emissor.

Para Martin-Barbero, as concepções condutista e iluminista partilham um profundo moralismo. Permeiam-se pela concepção de que o receptor é vítima, manipulado, condenado ao que com ele se quer fazer. A concepção “educação para meios de comunicação” protege o receptor, corrige-lhe o ponto de vista e contrabalança os enganos que o levam a ser vítima (Barbero, 1995, p.41).

Na concepção inicial de leitura crítica, o ato pedagógico concentra-se na denúncia do sentido ideológico das mensagens. Tenta vacinar receptores contra conteúdos veiculados. Transforma-se em doutrinação.

A educação aproxima-se da doutrinação no sentido definido por Reboul (1980: 161) quando tenta ensinar ‘o que se deve pensar’ e ‘o que se deve fazer com a liberdade’. O autor considera a doutrinação mais perigosa porque mais nobre, por pretender manter os homens na

verdade a despeito deles; e tirar-lhes a tentação de sair dela. “Não será este o ocaso dos clericalismos e dos regimes totalitários?” - indaga. A verdadeira educação não é a total, é a que forma o jovem para dispensá-lo, para educar-se a si. O magno sinal do ensino não doutrina, “lega aos alunos o desejo de mais aprender e a possibilidade de fazê-lo por si; permite-lhes não só saber, mas ousar saber” (p.162).

Ao lado da negação da cultura televisiva observa-se uma educação restrita à doutrinação, a refugiar-se na sala de aula.

Na década dos 80, Eco (1984:179) propõe que a escola revise o que é ler e fornecesse orientações de relacionar-se com os meios de massa: “Tudo o que foi dito nos anos 60 e 70 tinha de ser revisto”. Conclui:

Era uma vez os *mass media*. Eram maus, é sabido, e havia um culpado. Depois havia as vozes virtuosas que acusavam seus crimes; e a arte (ah! por sorte), que oferecia alternativas para quem não fosse prisioneiro dos *mass media*. Pois bem; tudo acabou. Temos de começar de novo a nos perguntar ‘o que está acontecendo?’”

A área de “educação para os meios” tem mudado. White (1998:65) questiona os projetos educacionais que ignoram o modo como as pessoas utilizam e usufruem a mídia no cotidiano. Muitos transmitem ao espectador conteúdos ideológicos ou o induzem a atingir níveis mais elevados de conteúdo. Outras perspectivas educacionais treinam telespectadores em “habilidades semióticas extremamente complexas de leitura crítica dos meios”.

White (1998) destaca uma perspectiva de interpretação de audiência pressupondo que, em potencial, todo indivíduo aprecia um gênero, tem senso crítico latente conforme suas identificações e conversa com seus pares sobre interesses similares. Propõe que se inicie a educação por meios de comunicação, desta maneira espontânea de utilização da mídia no cotidiano, a fim de que se explore e aprofunde a compreensão dos gêneros. A abordagem da mídia educativa contribui na releitura criativa do texto e na criação de outros. Habilita que se percebam as

seletivas construção e compreensão das implicações de formar a identidade de cada um, sem doutrinar: “A mídia na educação torna-se, então, parte das mediações que conduzem o indivíduo a ser um sujeito ativo na construção da cultura”. White (1998:65)

Crê-se que a prática pedagógica de análise e de leitura crítica a se desenvolver sem impaciência, sem impor julgamentos, sem opor-se ao prazer de ver um programa de entretenimento proporciona a cada indivíduo elaborar seu gosto, seu julgamento, espírito crítico (Jacquinot, 1996: 17). As propostas mais recentes do desenvolvimento de leituras críticas por crianças e adolescentes de programações da TV abrem espaço à produção de sentidos. A produção audiovisual surge como possibilidade de elaborar -com imagens e sons- textos “capazes de expressar idéias e sentimentos, descrever espaços e situações, narrar acontecimentos e imaginar mundos possíveis”. (Tornerio, 1994)

5. PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DA INTEGRAÇÃO DA TV COMO ‘AULA’ OU INSTRUMENTO COMPLEMENTAR

Hoje, às escolas vêm propostas trazendo TV como instrumento de ensino **complementar ou aula gravada (‘ensino direto’)** O projeto **TV Escola** atualmente oferece às escolas brasileiras variado acervo de programas, filmes, vídeos, de vários formatos e diferentes níveis de qualidade técnica e pedagógica. O objetivo de formar professor só com o fornecimento de material, sem a sistematização e organização em um curso, não ocorreu (Toschi (2001: 109). O programa TV Escola é apoio e é complemento. Embora denominado “de TV”, as transmissões são gravadas em videocassete e utilizadas como vídeos. Em geral, a recepção dos programas não acontece simultaneamente à emissão Em depoimentos que Fausto Neto (2001: 94) colheu, o TV Escola reduz-se ao conceito de vídeo compreendido como instrumento de funções educacionais complementares.

A TV Escola é reduzida ao conceito de vídeo na quase totalidade de depoimentos levantados, e vê-se que a compreensão que os usuários tem deste projeto se reduz a uma noção limitada e instrumental, o vídeo enquanto objeto voltado para a realização de várias funções. Temos assim o vídeo como complemento; mecanismo auxiliar; agente de dinamização; suporte de linguagens; fonte irradiadora de conteúdos e imagens, em suma situado sempre no interior de uma função caracterizada como de complementaridade no processo educacional.

O **ensino 'direto' ou aula pela TV** - ora secundado pelo vídeo - é a integração do audiovisual à escola que mais se difundiu no Brasil. Os programas, em sua maioria, 'aulas gravadas', transmitem conteúdos conforme linguagem de aulas presenciais, embora utilizem técnicas e recursos audiovisuais. Atribui-se ao programa a "competência de ensinar" sem mediação do professor.

Aplicá-lo não se justifica pela melhoria da educação, mas por carência de professores habilitados. A questão formativa do educador não está sendo destacada. Pelo contrário, substitui-se o educador por profissionais menos preparados.

No nordeste, para resolver a "explosão da demanda por vagas no ensino médio, que exige professores capacitados, "a solução tem sido substituir professores tradicionais por aulas ministradas via TV" ("A televisão vira professor-tampão no nordeste", 2003). O Ceará introduziu TV em escolas (1974) como sistema emergencial para atender o interior do estado, onde havia insuficiência de professores. Até hoje improvisam com mão-de-obra sem formação específica e responsabilizam-se por até quatro disciplinas no ensino médio (Fernandes, 2003).

Além do papel reservado ao professor e da não preocupação com sua formação, critica-se no ensino pela TV a não-exploração das expressivas possibilidades que esta mídia oferece e a sua redução a veículo de transmissão de aula. Instigante é o atendimento às exigências pedagógicas e às da linguagem televisiva, articular o televisivo ao didático, tecer a intenção de ensinar para encontra-se com a expressão

televisiva, construir no audiovisual a mensagem pedagógica. (Carneiro, 1999).

Ao se opor programa educativo a programa de entretenimento, elege-se “a seriedade” como o propósito dos educativos de TV. Ensinar com a TV é função das específicas televisões educativas sisudamente criadas contra o entretenimento. As programações, destinadas a escolas, eliminavam a preocupação de atrair, de tornar interessante.

Ferrés (1988: 10) relembra: “Ao se assumir um novo meio supõe-se assumir nova forma de expressão, nova maneira de codificar a realidade. Linguagem audiovisual não é janela aberta ao mundo, mas maneira de pensar o mundo”.

Tentativas de superar o modelo de ‘aula gravada’ em programação educativa destinada a escolas do RN - veiculada pela TV Universitária (Canal 5):

Em 1972, o projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) iniciou a veiculação de programas educativos para treinamento de professores de escolas públicas do Rio Grande do Norte e em 1973, para os alunos. Nas análises sobre projeto Saci tem sido ignorada preocupação dos grupos de produção e realização em criar uma proposta pedagógica inovadora. O pesquisador José Luiz Braga relata que o elemento sistêmico, o elemento behaviorista, freqüentemente criticado, estava no *marketing do Projeto*, na sua macroestrutura operacional, mas não alcançou a produção educativa, a substância, o produto, o programa. Na produção educativa eram outros parâmetros. Os programas articulavam conteúdos pedagógicos com linguagem televisiva. (Carneiro, 1999:41-42)

Em 1981, o projeto de programação educativo-cultural do Sistema de Teleeducação do Rio Grande do Norte (Sitem), que substituiu o projeto Saci, previa produções prioritárias: no primeiro ano “Curso de Atualização de Professores” (1983 no ar) e no segundo, a programação

educativa “Lápis Comum” (1985-6 no ar) para crianças de 1.^a a 4.^a séries , em sala de aula. Escolheu-se “trabalho” como tema de toda a programação educativa.

Nesse projeto, participei na orientação pedagógica dos programas de matemática. O desafio do curso de atualização em matemática para os professores era duplo: contribuir para a qualificação do professor em relação ao conteúdo específico de matemática e em relação ao papel de mediador na recepção dos programas que seriam veiculados para seus alunos. A necessidade de dominar a linguagem audiovisual surgiu ao discutirmos o 1.^o programa de matemática atualização do professor. *Como abrir o formato de programa educativo restrito a transmissão de conteúdos?* Não se tratava de simples troca do teleprofessor pelo apresentador-jornalista para atualizar, tornar dignas de crédito as informações. Era preciso superar o modelo de programa didático. Esbarramos na alegação de que a TV tinha uma “linguagem técnica” que “impedia” outras abordagens pedagógicas. Percebi a importância vital do conhecimento das linguagens audiovisuais para o diálogo educador e profissionais de televisão, para a desmistificação técnica, para valorização do trabalho pedagógico diante da tecnologia.

O tema “trabalho” e a inclusão de dois personagens contraditórios (professores) permitiram que os programas de matemática suscitassem discussões sobre as condições de trabalho do docente, valorizando-o e marcando-o como imprescindível se comparado à televisão. O modo de realizar os programas era mostrado. Nos conflitos e nas revelações do processo de produção se abriam espaços para o professor rever sua experiência, optar, preparar para mediar a programação destinada às crianças.(Carneiro, 1984).

Como abrir a dimensão do imaginário em programas educativos infantis de matemática?

O problema maior foi produzir programas de matemática sobre o tema “trabalho”, transmutar as cargas do “realismo pedagógico” e do

conteúdo matemático numa programação de TV infanto-juvenil interessante .

Pesquisar junto a grupo de 17 crianças/adolescentes trabalhadores em Natal me fez optar pela leveza, encaminhou -me para a nova perspectiva que aponta Calvino (1990:19):

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e a futura, dissolver-se como sonhos.

As crianças e adolescentes não se interessaram em discutir “o trabalho, sustento próprio e de familiares”, temática a se incorporar em geral nos educativos produzidos e transmitidos a escolas públicas do RN pela TV Universitária de Natal.

O que as crianças e adolescentes trabalhadores queriam discutir e fazer era “cineminha”. Nesse trabalho de criação com a linguagem audiovisual, a realização de mensagens era acessível ao entendimento de criança e a serviço de sua expressão. Ao se exibir a história com desenhos e sons contava-se outra, inédita: “como veio a ser”. Após a exibição, o público queria saber “como fazer”, aprender mais sobre o mundo, ser produtor de suas próprias histórias. Esse trabalho se tornou a minha dissertação de mestrado: Uma aventura pedagógica: do desejo de fazer cineminha à produção de suas próprias mensagens.

(Carneiro,1987).

Para a programação educativa a ser veiculada pela TV- Universitária escreveria uma série de 10 capítulos: “1, 2, 3; é a nossa vez!” (Carneiro, 1985). A proposta era de programas de TV - “não aulas de matemática”- que enlaçavam nas tramas idéias matemáticas a serem desenvolvidas, apropriadas pelos estudantes com a mediação dos professores.

6. DA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA À INCLUSÃO DA DIMENSÃO CULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DA UNB

Na Faculdade de Educação da USP, em 1984, Mariazinha Fusari ocupava o espaço da disciplina de tecnologia educacional com experiências pioneiras de utilização de vídeo na formação inicial de educadores. Propunha como função da integração da TV e do vídeo na formação desses educadores: “tentar fazer com esses participantes conheçam-se, instrumentalizem-se, reassumam-se como comunicadores e como receptores mais conscientes e mais atuantes.” (1986:187)

No processo de reformulação do curso de pedagogia da UnB (1987), um grupo de professores da área de Tecnologias na educação (Maria Regina Calazans, Maria Rosa de Abreu, Elcio Pontes, Vânia Quintão Carneiro) elaborou nova proposta de formação de educadores em relação à habilitação “tecnologia educacional”, criada em 1975, com expectativas de se modernizar o ensino. As mudanças justificavam-se nas configurações recém-assumidas no campo da pedagogia, que se deslocaram da ênfase ao psicológico para a dimensão cultural. Práticas educativas estruturadas em rádio, vídeo, fotografia, exigiram revisão do conceito de aprendizagem e incluíram os processos difusos no âmbito sociocultural. Pesquisas qualitativas sugeriam a meios de comunicação outros modos de atuação educacional (Calazans, 1993).

A reformulação buscou proporcionar ao futuro educador domínio de competências necessárias à integração de meios de comunicação a processos educativos (fora/dentro da escola). As disciplinas da área de Tecnologias na Educação passaram a ser oferecidas como opcional para os estudantes de pedagogia. De um modo geral caracterizam-se pela flexibilidade e pelo dinamismo no atendimento a interesses emergentes quanto a temas, problemas, suportes, propostas e projetos relevantes para a formação de profissionais da educação.

Projetos integrando ensino, pesquisa e extensão permitem a estudantes de pedagogia em formação aplicarem a prática do estudo. No projeto “produção e recepção de vídeos como reflexão da prática pedagógica” (Carneiro,1990), desenvolvemos experiências de leitura e produção audiovisual em duas escolas públicas e numa particular do Distrito Federal, com a participação de estudantes de pedagogia da UnB e dos professores das crianças e dos adolescentes.

O contato dos estudantes de pedagogia com essa prática na escola possibilitou-lhes reconhecer vivências, dificuldades, competências; produzir significados e expressar-se audiovisualmente com crianças e jovens; refletir sobre um processo de integrar o audiovisual à prática pedagógica.

A satisfação dessas crianças em escrever e falar de suas histórias com audiovisual repercutiu em outras salas de aula e em casa. Professores, coordenadores pedagógicos e pais vieram informar-se sobre a súbita motivação das crianças na escola. Os educadores nos solicitaram curso sobre leitura e produção audiovisual.

7- “TV NA ESCOLA E OS DESAFIOS DE HOJE” NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO EDUCADOR: APRENDIZADOS

No curso TV na Escola e os Desafios de Hoje (Unirede/TV escola) , é desafio pedagógico conhecer tecnologias audiovisuais, usá-las para formar-se e integrá-las simultaneamente à práxis. As tecnologias são suporte e cultura; não se restringem a suportes. O curso incentiva o professor a praticar o aprendido.

Hernández (1996: 7) define que alguém aprende “quando está em condições de transferir a uma nova situação (prática docente, *e.g.*) o que conheceu em situação de formação, seja de maneira institucionalizada, em trocas com colegas, em situações não-formais ou em experiências da vida diária”.

Para verificar a aprendizagem docente, selecionamos aleatoriamente 40 professores cursistas do Núcleo TV na Escola do DF, analisando-lhes os memoriais. Memorial é o documento do processo que consiste num diário do cursista registrando impressões, comentários, reflexões sobre acertos, avanços, experiências, dificuldades, iniciativas. Dos 40 professores, 33 elaboraram o memorial. Seguiu-se observá-los pela proposta sistematizadora de Phippe Charlier referida por Braga & Calazans (2001,103), que distingue 5 dimensões de aprendizagem: representacional, operatória, psicoafetiva, social e reflexiva. Essas dimensões se verificaram nos processos de formação registrados nos memoriais. A investigação não está concluída. Os resultados são parciais. (Carneiro, 2003)

Hernandez (1996) aponta problemas para avaliar aprendizagem, a existência (ou não) de transposição didática, de mudança nas práticas de ensino. Cita como motivo profissionais voltarem do curso e encontrarem colegas não-receptivos. No caso do TV NA ESCOLA, os cursistas realizarem o curso sem se ausentar da escola, angariando condições de integrar o aprendido à prática o que pode facilitar a transposição.

Nos memoriais há registros de atividades com alunos e sua reflexão (Carneiro, 2003):

- Realizei a atividade com os alunos, e o resultado foi ótimo. Deu origem a discussões e pesquisas, surgindo daí a produção de cartazes (Cursista J3).
- Aproveitei as idéias, modifiquei e acrescentei experiências praticadas na escola junto ao grupo e aos cursistas no ambiente de trabalho (Cursista J6).
- Fui levado à utilização de um programa da TV aberta para a aula de ciências. "Foi dez". Afinal, é para isso que faço o curso (Cursista a11j).
- Quase todos os dias os alunos comentam os acontecimentos de novelas. Eu, como educadora, estou aproveitando para mostrar o que determinado tema nos traz de novo. Lembro-os de criticar. Aproveitei e proporcionei um debate. (Cursista A 12).

As dificuldades operatórias dos cursistas relacionadas a acesso a vídeos e a equipamentos que não funcionam por falta de manutenção técnica e de coordenação/gestão sobressaíram:

- Lamento que na minha escola não funcione o TV Escola. Irei atrás do material, mesmo que tenha de esperar. (Cursista)
- Senti dificuldade na aquisição de vídeos. A direção mudou e não tem mais personagem fundamental para empréstimo de vídeo, o coordenador. (Cursista)
- Tive dificuldade para executar atividades no quesito vídeo TV Escola - na escola onde trabalho este recurso didático além de escasso - uma (1) televisão e um (1) videocassete, sempre com defeito. (Cursista)

Vê-se que em casa se estabelecem mais interação e mais discussões sobre TV. É ponto de partida e de chegada de informações, espaço de recepção, de elaboração crítica sobre TV com afeto, prazer, aplicação do apreendido, de aprendizagem:

- Faço leitura geral do módulo e tomo conhecimento do assunto. Percebo como está gostoso ler e discutir os assuntos da 1.^a unidade com outras pessoas. Meus filhos e meu marido têm-me dado boas sugestões e opiniões. (Cursista J3)

Reflexões sobre a televisão revelam mudanças de percepção e mais segurança.

- A TV pode ensinar, educar e também deseducar. Esses questionamentos afloraram o que nós professores aprendemos com o que escolhemos para assistir. A análise nos faz perceber que podemos partir de experiências vividas para tornar as aulas um ambiente crítico e reflexivo, possibilitando o desenvolvimento simultâneo professor x aluno. (Cursista J3)
- Antes desse estudo, escolhíamos vídeos como meio diferente, divertido, para sair da rotina das aulas expositivas. Agora podemos reconhecer que TV e vídeo estabelecem união constante entre pesquisa, análise, discussão e prática, dentro e fora da escola. (Cursista)
- Embora use sempre a TV em sala de aula, com o curso fico mais à vontade e mais confiante para introduzir vídeos em minhas aulas. (Cursista)

Apesar de limitações e obstáculos, de desfavoráveis condições de trabalho, reveladora é a vontade de partilhar, discutir, analisar, criticar. Foi despertado o desejo de expressão via audiovisual, mesmo com poucos recursos tecnológicos:

- O conteúdo desta unidade me levou a uma certa paixão pela função de roteirista, porque sua função é de maior importância do que a do diretor. (Cursista)
- A 1.^a unidade (oficina de vídeo.) estimulou-me à atividade n.º 20 (criação de uma pequena mensagem audiovisual) efetivamente prática, que me deixou satisfeito e maturado. (Cursista)

Resultam incertezas quanto às possibilidades de gravar o pequeno roteiro, das aplicações pós-conclusão do curso; mas existe a certeza do desejo despertado.

CONCLUSÃO

Educadores protagonizam a integração da TV *na* formação e na prática. Partem de suas concepções, experiências, reflexões e afetos, para se atualizarem e implementarem práticas. A chave de integrar a TV à escola está na competência da formar-se, motivar-se no desempenho do papel mediador entre televisão e estudantes.

Mediar não é desqualificar o entretenimento nem a satisfação que a TV propicia, mas oferecer a crianças e a adolescentes condições de dominar múltiplos códigos expressivos. Mediar é promover na sala de aula outras leituras e reflexões sobre o aprendido fora da escola. Explorar possibilidades de aprender e ensinar pela/com/para a TV. Possibilitar aos estudantes gerarem relações (crítica, analítica, seletiva, tranqüila) com a televisão formando uma maior visão de mundo.

Para integrar a televisão à formação e à prática de educadores nada está modelado, não há "o/um projeto". Mas há variadas experiências, concepções, práticas. Ao se refletir sobre elas vêm-se contribuições para novas propostas de formação adequadas às necessidades de educadores e às especificidades e singularidades dos seus contextos pedagógicos.

BIBLIOGRAFIA

- BELLONI, M. L. O que é mídia – educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRAGA, J L & CALAZANS, M R. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo, Hacker Editores, 2001.
- BUCCI, E. (org.) A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinqüentenário. SP, Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CALAZANS, M. R. Proposta de reestruturação da habilitação em Tecnologia Educacional da FE/UnB- Brasília, 1993. Mimeografado
- CASSIRER, Henry R. *Televisión y enseñanza* .Argentina, Solar & Hachette S.A , 1961
- CALVINO, I. Seis propostas para o próximo milênio. SP, Companhia das Letras, 1990
- CARNEIRO, V. L. Q. TV/Vídeo na comunicação educativa: concepções e funções. IN: CARNEIRO, V. L. Q. FIORENTINI, L. M. R. (coords.) TV na Escola e os Desafios de Hoje: Usos de TV/Vídeo na escola. UniRede e SEED/MEC. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- CARNEIRO, V. L. Q. Castelo Rá-Tim-Bum: educativo como entretenimento. São Paulo. Annablume, 1999.
- _____ O curso *TV na escola e os desafios de hoje*: avanços e desafios pedagógicos em contextos de heterogeneidade cultural. Relatório da 2ª turma. UniRede-Seed e SEED/MEC. Brasília, 2002.
- _____ Relatório parcial do projeto de pesquisa Integração TV/Vídeo à formação e à prática do educador. Brasília, FE – UnB, 2003.
- _____ Relatório do projeto “Produção e recepção de vídeos enquanto reflexão da prática pedagógica”. Brasília, FE e Decanato de Extensão – UnB, 1990
- _____ Um aventura pedagógica : do desejo de fazer cineminha á produção de suas próprias mensagens.Natal, 1987. UFRN, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação- UFRN.
- _____ 1, 2, 3, é a nossa vez (roteiro). Registro no Conselho Nacional de Cinema - CONCINE: n.º 2595. Natal, ago. 1985. Série infantil para Televisão/Cinema, 10 capítulos, 149p. aventura.
- _____ Estrutura narrativa de programas pedagógicas de matemática da TV-Universitária-Natal. Trabalho apresentado no XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, Porto Alegre, 04 a 09 nov, 1984.
- CITELLI, A. Comunicação e Educação: a linguagem em movimento. São Paulo, Editora SENAC, 1999.
- ECO, U. Viagem na Irrealidade cotidiana. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- DIEUZEIDE, H. As técnicas audiovisuais no ensino.2.ed. Publicações Europa-América, s.l, 1973
- FRANCO, M. Linguagens audiovisuais e cidadania. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO, São Paulo, (9): 32 a 35, maio/ago. 1997

- FAUSTO NETO, A. Ensinando à televisão: estratégias de recepção da TV Escola. João Pessoa, UFPB, 2001.
- FERNANDES, K. "TV é 'auxiliar' de professor no Ceará. Folha de São Paulo São Paulo, 08 jun., 2003
- FERRÉS, J. *Como integrar el vídeo em la escuela*. Barcelona, Ceac, 1988
- _____. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. IN: Sancho, J. (org.) Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre, Artmed, 1998
- FISKE, J. *Television Culture*. London/New York, Routledge, 1989.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Sobre educação: diálogos- Volume II - RJ, Paz e Terra, 1984.
- FUSARI, M. F. R. e. *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. São Paulo, Loyola, 1985. 165p.
- _____. Um espaço para o vídeo na formação de professores. IN: KUNSCH, M. M. K. (org.) Comunicação e educação: caminhos cruzados. SP, Loyola, 1986
- GUIMARÃES, G. TV e escola: discursos em confronto. São Paulo: Cortez, 2000.
- HERMANDÉZ, F. Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana** IN: Pátio Revista Pedagógica, Nº 4 - fev/abr 1998
- JACQUINOT, G., LEBLANC, G. (coordination). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris, Hachette, 1996.
- KELLNER, D. A cultura da mídia. Bauru, EDUSC, 2001
- LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- MARTIN-BARBERO, J. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva- São Paulo, Senac, 2001
- _____, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção. IN: SOUZA, Mauro Wilton de (orgs.) . *Sujeito, o lado oculto do receptor*. SP, Brasiliense, 1995.
- MACHADO, A. A televisão levada a sério. SP, SENAC, 2000.
- NÓVOA, A. Entrevista a Paola Gentile. Revista Nova Escola. Edição Nº142, Maio de 2001. Disponível em <http://www.jcwilke.hpg.ig.com.br/novoa4.htm>. Acesso em 23 junho de 2003.
- OROZCO GOMES, G. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. *Comunicação & Educação*, São Paulo, nº 10: 57 a 68, set./dez.1997.
- PENTEADO, H. D. de O. Televisão e escola: conflito ou cooperação. São Paulo: Cortez, 1991.
- PORTO, T. M. E. A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta? Araraquara, SP, JM, 2000
- REBOUL, O. O que é aprender? Coimbra, Almediana, 1982
- _____. A Doutrinação. São Paulo. Nacional e EDUSP, São Paulo, 1980.
- ROCCO, M. T. F. Linguagem autoritária. televisão e persuasão. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- RODRIGUES, Neidson. Comunicação como membro da banca examinadora da dissertação de mestrado : CARNEIRO, V. L. Q. Um aventura pedagógica : do desejo de fazer cineminha á produção de suas próprias mensagens. atal, 1987. UFRN, Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação- UFRN.

SARLO, B. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina, RJ, UFRJ, 2000.

TARDY, M. *O professor e as imagens*. São Paulo, Cultrix, 1976.

TOSCHI, M S. TV: escola: o lugar dos professores na política de formação docente. IN: BARRETO, Raquel G. Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. RJ. Quartet, 2001

TORNERO, J. M. P. *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós, 1994.

TV vira professor-tampão no Nordeste. Folha de São Paulo. In: <http://www.uol.com.br/aprendiz/atualidades/flash/id150200.htm>

UNESCO. Educação Hoje. jan/mar., nº 4 , p.5

WOLTON, Dominique. O elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão. SP, Atica, 1996