



## **CÍNTIA NASCIMENTO DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO**

### **O que os professores acham que aprendem com a televisão**

#### **Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Rosália Duarte

RIO DE JANEIRO  
Abril de 2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**CÍNTIA NASCIMENTO DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO**

**“O QUE OS PROFESSORES ACHAM QUE APRENDEM COM A TELEVISÃO”**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo do Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC- Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profª Rosália Maria Duarte**

Orientador (a)  
PUC-Rio

**Profª. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza**

Presidente  
PUC-Rio

**Profª. Maria Inês de Carvalho Delorme**

UERJ

**Profº. Paulo Fernando Carneiro de Andrade**

Coordenador Setorial do Centro de teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador (a).

Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição

Graduou-se em Comunicação Social (habilitação Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2004. Trabalha como jornalista e é membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-Rio – Grupem.

Ficha Catalográfica

Conceição, Cíntia Nascimento de Oliveira

O que os professores acham que aprendem com a televisão / Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição ; orientadora: Rosália Duarte. – 2010.  
96 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.  
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Televisão. 3. Consumo cultural. 4. Formação de professores. I. Duarte, Rosália. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

**Para minha querida mãe, Gilda.**

## **Agradecimentos**

A Deus.

À minha família pelo incentivo em todos os momentos. Em especial a minha mãe e meu irmão Sandro.

À professora Rosália Duarte, minha orientadora, pela generosidade, incentivo e carinho.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia da PUC-Rio (Grupem) pela acolhida e pelas discussões sempre enriquecedoras.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio pela contribuição em minha formação.

À professora Cynthia Paes de Carvalho pelo incentivo e carinho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa a mim concedida.

Aos professores que participaram da pesquisa. Sandra, Jane, Paulo, Viviane, Eliane, Virgínia, Selma e Helena.

Aos companheiros da turma de Mestrado 2008. Amigos queridos.

Aos funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Às amigas Luciana, Roberta e Lucimar pelas palavras de incentivo.

A todos que, de um modo ou de outro, me possibilitaram realizar esta dissertação.

## **Resumo**

Conceição, Cíntia Nascimento de Oliveira; Duarte, Rosália. **O que os professores acham que aprendem com a televisão** Rio de Janeiro, 2010, p.96. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objetivo entender como os professores analisam o conteúdo dos produtos audiovisuais que assistem pela televisão e como isto pode interferir na sala de aula. A televisão é um meio de comunicação popular que se constituiu ao longo dos anos como um importante instrumento de homogeneização de hábitos, comportamentos e valores das sociedades contemporâneas. Saber o que os professores vêem na TV, do que gostam, do que não gostam e analisar como eles avaliam a qualidade e a relevância da programação televisiva são alguns dos principais questionamentos desse estudo. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada com professores da rede pública do Rio de Janeiro que participaram de cursos de capacitação em mídia-educação. A partir de entrevistas individuais e das respostas do questionário formulado para a pesquisa *Juventude e mídia: contextos escolares e sociais*, desenvolvida pelo GRUPEM - Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia e pelo LAEd - Laboratório de Avaliação da Educação, analisamos o consumo cultural dos professores e suas práticas cotidianas, principalmente os modos de uso da televisão. Os resultados foram analisados a partir da teoria de Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez e dos estudos de recepção latino-americanos, nos quais o consumidor de mídia é ativo e interage na relação com meios de comunicação. Relação que é mediada por vários tipos diferentes de mediações culturais. Esta pesquisa identificou que os professores interagem com poucas fontes de mediação cultural no cotidiano deles e isto pode interferir negativamente na relação com os conteúdos da televisão.

## **Palavras chave**

Televisão; consumo cultural; formação de professores.

## **Abstract**

Conceição, Cíntia Nascimento de Oliveira; Duarte, Rosália. **What teachers find that they learn with television.** Rio de Janeiro, 2010, p.96 MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to understand how teachers analyze the content of audiovisual products that they watch in television and how it can interfere in the classroom. The television is a popular media that constituted throughout the years as an important instrument of homogenization of habits, behaviors and values of contemporary societies. Knowing what teachers see on TV, what they like, dislike and look at how they evaluate the quality and relevance of television programming are some of the main questions of this study. The research had a qualitative character and has been carried out with public school teachers in Rio de Janeiro, who participated in training courses on media-education. From interviews and questionnaire responses made to the research, Media and youth: educational and social contexts, developed by the GRUPEM - Research Group in Education and Media and the LAEd - Laboratory Evaluation of Education, we analyzed the cultural consumption of the teachers and everyday practices, especially the ways of use television. The results were analyzed based on the theory of Jesus Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez and reception studies of Latin America, which understand the media consumer is active and interacts in the relation with Medias. That relationship is mediated by several different types of cultural mediation. This research found that teachers interact with few sources of cultural mediation in their everyday lives and this may negative affect the relationship with TV.

## **Keywords**

Television; cultural consumption; teacher training

## SUMÁRIO

Apresentação	10
1 – Introdução	12
1.1 - Interlocutores e Conceitos	17
1.2 - Eixos de Análise	18
1.2.1 - Cotidianidade Familiar	18
1.2.2 - Temporalidade Social	19
1.2.3 – Audiência	20
1.2.4 - Competência Cultural	21
1.2.5 - Capital Cultural e Capital Social	22
1.2.6 – Multimediação	22
2 - Passos da pesquisa	24
2.1 - Análise do material empírico	27
2.2 - Sujeitos da Pesquisa	28
2.3 - Breve perfil dos professores entrevistados	29
2.4 - Entrevistas e Questionário	30
3 - Análise dos dados da pesquisa	34
3.1 - Consumo cultural dos entrevistados	34
3.1.2 - Professor e Culturas	39
3.2 - Televisão e cotidiano	46
3.2.1 – Professores Leitores e Espectadores	48
3.2.2 - Crítica dos Professores à Televisão	52
3.2.3 - Audiências do Horário Nobre	56
3.3 - Televisão educativa	60
3.4 - Televisão e realidade	62
3.5 - Hora do descanso	67
3.6 - Escola, professores, prática pedagógica e televisão	68
3.6.1 - Programação indicada aos alunos	78
3.7 - Professores, políticas de formação	80
4- Considerações finais	87
5 - Referências bibliográficas	93

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 – Quadro dos professores entrevistados para pesquisa	30
Tabela 2 – Quadro demonstrativo das práticas de lazer e consumo cultural	36
Tabela 3 – Quadro com frequência do uso de computador	37
Tabela 4 – Quadro com frequência de atividades no tempo livre	38
Tabela 5 – Quadro de distribuição dos equipamentos culturais da cidade do Rio de Janeiro	40
Tabela 6 – Quadro com frequência de atividades relacionadas com audiovisual que professores utilizam na sua prática pedagógica	69

## APRESENTAÇÃO

A minha entrada no campo da educação foi pela porta da mídia, mais precisamente pela porta da teledramaturgia que se constitui para mim um objeto de interesse e pesquisa acadêmica ainda na graduação em Comunicação Social. Gosto de telenovela e acredito que ao longo da minha vida aprendi muito com esse tipo de programação na televisão. Muitos dos meus gostos e percepções passam por leituras que fiz ao interagir com os enredos das telenovelas. Acredito que há muito que se aprender com a televisão. Ela nos apresenta fragmentos de histórias, de culturas, de hábitos, de comportamentos, resumos que podem ser o início de um despertar para assuntos e temas que, aprofundados e mediados pelos diferentes espaços culturais e sociais que estão ao nosso redor, podem sim se tornarem referências importantes para a nossa percepção de mundo.

Minha formação inicial é em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Trabalhei como jornalista em diferentes veículos de comunicação. Ingressei no mestrado em educação com a certeza que queria a televisão como meu objeto de pesquisa. No início, acreditei que o caminho fosse com a telenovela, mas o convívio com questões do campo da educação me abriu um universo imenso de possibilidades e questionamentos sobre televisão que despertaram em mim o interesse por conhecer os modos de ver e sentir as mídias na opinião dos professores. O contato com eles foi muito relevante para minha formação. Meus primeiros passos na pesquisa foram conduzidos pelo Grupem – grupo de Educação e Mídia da PUC-Rio, coordenado pela professora Rosália Duarte. A dissertação apresentada aqui teve como propósitos refletir sobre a relação que professores têm com a televisão, como a vêem, como avaliam sua programação, o que pensam sobre ela, como se relacionam com os canais dedicados à programação educativa, que papéis sociais atribuíam à televisão, o que acham que aprendem com ela, se e como utilizam conteúdos televisivos em sua prática docente.

A presença de imagens, de produtos audiovisuais no cotidiano e na escola traça novas experiências, novas formas de perceber o mundo e novas reflexões sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem nos domínios da mídia e das instituições escolares. É com esse cenário que desenvolvo minha dissertação *O que os professores acham que aprendem com a televisão*. Ela é produto de indagações

sobre os possíveis aprendizados como essa mídia em uma perspectiva de interação. Temos como referência os pressupostos construídos pelos recentes estudos latino-americanos sobre recepção, que compreendem a televisão como um fator interativo que contempla diferentes tipos de mediação: família, escola, religião, entre outras instâncias sociais e fatores individuais, que nos formam enquanto sujeitos sociais e culturais e atravessam o complexo diálogo que se estabelece entre o receptor e o conteúdo das mídias. Esse diálogo resulta na produção de significados diversos que definem nossas visões de mundo.

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa de campo que contou com a participação de oito professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, que atuam no ensino fundamental e médio. Com entrevistas individuais e questionários busquei compreender, sob o ponto de vista dos entrevistados, como ocorre a interação deles com a televisão. Direcionei meus questionamentos na tentativa de perceber como os professores analisam os produtos audiovisuais aos quais são telespectadores regulares, investigando pontos negativos e positivos dessa interação. Além das questões relativas à experiência de ver TV, busquei investigar o universo cultural desses professores, suas preferências culturais dentro e fora das residências.

Os questionamentos desta pesquisa estão inseridos no campo de discussão que sinaliza a importância da atuação docente no processo de construção de uma postura crítica e ativa diante dos meios de comunicação, incluindo a televisão, dos seus alunos. Acredito que esta dissertação poderá suscitar reflexões e questionamentos sobre a condição docente diante da mídia televisiva, compreendendo o posicionamento dos professores sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação presentes no cotidiano, bem como, o envolvimento deles com tradições culturais como ir ao teatro ou a um museu. Será que os professores estão preparados para assumir o papel de protagonista, intermediando o processo de construção crítica e ativa da televisão juntos aos alunos? Existem poucos estudos que dão voz ao professor e compreendê-lo na opinião dele é fundamental para pensarmos em possíveis respostas sobre a interação dele com a mídia dentro e fora das instituições escolares.

# 1 INTRODUÇÃO

A presença da mídia na nossa vida faz parte da nossa condição de humanos. A fala, nosso principal meio de comunicação, é um tipo de mídia, assim como, segundo Levy (1999), as roupas e adereços que usamos. Além disso, vivemos um momento em que produção e a veiculação rápida de informação e de conhecimento, a partir das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm ocupado, significativamente, um espaço importante no nosso processo de socialização. A idéia de convergência das mídias já é uma realidade e em pouco tempo um mesmo suporte, estático ou móvel, nos permitirá ver televisão, acessar arquivos de texto, imagem e som gravados na memória do nosso computador pessoal. Também será possível ver, produzir e criar nossos próprios filmes, além de navegar e enviar mensagens de texto, imagem e voz. É nesse cenário de mudanças que se insere o objetivo da minha pesquisa, ou seja, investigar a relação que professores têm a com a TV e o que eles acham que aprendem com ela, compreendendo os seus modos de uso da televisão<sup>1</sup> dentro e fora da sala de aula.

Busco entender como os professores entrevistados analisam o conteúdo dos produtos audiovisuais aos quais tem acesso regular pela televisão. Saber o que vêem na TV, do que gostam, do que não gostam, investigando os prós e os contras nessa relação; compreender como professores interagem com canais e programas especialmente destinados à atividade educativa; entender como os professores concebem o papel social da televisão; e analisar como avaliam a qualidade e relevância da programação televisiva e como esse conteúdo pode interferir na formação docente formam alguns dos principais questionamentos desse estudo.

Historicamente a escola foi identificada como um espaço de reflexão e de saber e a televisão como objeto de entretenimento e diversão. A tradição da escrita se firmou como um diferencial de seleção e exclusão nas instituições escolares. Os

---

<sup>1</sup> Segundo MACHADO (2001), “*Televisão* é um termo muito amplo, que se aplica a uma gama imensa de possibilidades de produção, distribuição e consumo de imagens e sons eletrônicos: compreende desde aquilo que ocorre nas grandes redes comerciais, estatais e intermediárias, sejam elas nacionais ou internacionais, abertas ou pagas, até o que acontece nas pequenas emissoras locais de baixo alcance, ou o que é produzido por produtores independentes e por grupos de intervenção em canais de acesso público.” (p. 19-20) Esta pesquisa compreende a televisão a partir dessas múltiplas possibilidades, refletindo sobre o seu potencial como meio de comunicação presente na maioria das residências do país.

primeiros estudos<sup>2</sup> sobre educação e mídia, datados nos anos 60 do século XX, seguiram um modelo que pretendia identificar o nível de ‘corrupção’ na relação entre o espectador e a televisão. Nos últimos anos, as pesquisas em educação e mídia têm avançado em direção ao entendimento e/ou parcerias possíveis entre a instituição escolar, os alunos e seus responsáveis com a finalidade de encontrar respostas que facilitem o diálogo entre eles e a mídia.

Em entrevista para a Revista da Faculdade de Educação (1995)<sup>3</sup>, o professor Francisco Gutiérrez afirma que é importante perceber que os professores vivem a TV, mas não a aceitam numa situação formal de ensino. Na sala de aula se portam apenas como professores de suas disciplinas e ignoram a TV, agindo como se não fossem, também, telespectadores e consumidores dos conteúdos televisivos. Gutiérrez aponta a necessidade de um professor investigador que busca conhecer o que está acontecendo com o estudante, com a escola e com a TV construindo um ambiente integrador. “Temos que encontrar a relação aluno e TV, aluno e escola. Encontrar qual o positivo e o negativo de cada uma destas relações. Estas relações podem ser prejudiciais, e há que modificá-las, e podem ser boas, e aí é preciso intensificá-las”.<sup>4</sup>

Segundo Delorme (2008), a mídia vai à escola junto com crianças, professores e funcionários como parte de suas experiências cotidianas de vida, mas falta um planejamento pedagógico adequado para integrar essas experiências com o cotidiano da escola. Os produtos da mídia encontram uma *relativa impermeabilidade dos planejamentos de aula* (p.72), que não prevêem nem deixam brecha para o diálogo com a mídia. A interação diária com as crianças sobre o que gostam, valorizam e experimentam em relação às mídias, principalmente a televisão, não ocorre sob a mediação do professor, dentro da sala de aula.

Perceber a televisão como um ambiente de aprendizagem relevante para crianças e jovens ainda é um desafio para as instituições de ensino. De acordo com

---

<sup>2</sup> ZANCHETTA JR. (2007).

<sup>3</sup> Revista da Faculdade de Educação (1995) - Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que atualmente é chamada de revista Educação e Pesquisa.

<sup>4</sup> Esse texto se encontra em HTML no domínio do Scielo: PORTO, Tania Maria Esperon. RELAÇÕES QUE A TV E A ESCOLA PROPICIAM AOS EDUCANDOS: ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROF. FRANCISCO GUTIÉRREZ, EM OUTUBRO DE 1995. *Rev. Fac. Educ.* [online]. 1997, vol.23, n.1-2 .

Orozco Gómez (1997)<sup>5</sup>, se compararmos o que as crianças aprendem da TV com o que elas aprendem da escola, veremos que elas estão informadas de tudo que ocorre na programação dos canais de televisão. Notícias sobre celebridades, catástrofes da natureza em diferentes países e informações sobre produtos e serviços anunciados na TV fazem parte do repertório de assuntos das crianças e adolescentes contemporâneos, mais até do que sobre as disciplinas escolares.

O que se oferece nos MCM às crianças, independentemente do que consideramos ser valioso ou digno de ser oferecido a elas, está permitindo-lhes ter um conjunto de conhecimentos que lhes são mais adequados para localizar-se e mover-se no mundo, em sua vida cotidiana. Enquanto na escola queremos produzir uma situação propícia para o ensino-aprendizagem, os meios de comunicação estão produzindo situações reais, que se não têm muito que ver com ensino, têm a ver muito mais com a facilitação da aprendizagem. (OROZCO GÓMEZ, 1997, p.60)

Os jovens brasileiros são os que passam mais horas em frente da TV, assim como também estão em primeiro lugar no uso da internet, ultrapassando o tempo de uso de jovens estadunidenses e japoneses (IBOPE/Net Ratings, 2007). Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam para a construção de programas e propostas educacionais que trabalhem a recepção dos meios de comunicação promovendo a reflexão e a postura crítica nos alunos. Diante desse contexto, decidi investigar a relação do professor com a televisão por entender que cabe a ele o lugar de mediador desse diálogo entre a escola e os meios de comunicação.

A televisão é o meio de comunicação mais popular e um dos principais instrumentos de homogeneização hábitos, comportamentos e valores das sociedades contemporâneas e se constituiu ao longo dos anos como um importante objeto de pesquisa. A influência da televisão no cotidiano de professores e alunos é um tema bastante pesquisado no campo da educação e os resultados, geralmente, reforçam os aspectos considerados negativos na relação com o telespectador. Temas como a banalização da violência, a sexualização precoce das crianças e o estímulo excessivo ao consumo ainda são relacionados ao hábito de ver TV. Entretanto, algumas pesquisas já discutem a possibilidade de diálogo maior entre escola, professores, aluno e as TICs, fato que está se tornando um tema cada vez

---

<sup>5</sup> Palestra apresentada no seminário de Análise sobre Política Educativa **Hacia donde va la Educación Pública**, em 25/11/93 na Fundação SNTE, México. Dessa palestra Orozco Gómez escreveu artigo publicado na revista Comunicação&Educação set/dez 1997.

mais presente no cotidiano escolar. Pesquisas mostram que é possível olhar à televisão e os produtos audiovisuais ( vídeos, videoclipes), também, como espaço de construção de conhecimento de professores e alunos.

Segundo Araújo Filho (2007), na dissertação *Cinema e Ensino de História na Perspectiva de Professores História*, cujo objetivo principal foi descrever e analisar práticas de uso de filmes por docentes de história da educação básica de escolas públicas e particulares, as entrevistas confirmaram uma presença significativa do cinema na vida e trabalho desses profissionais, indicando que a opção pelo uso de filmes na sala de aula está também vinculada a vida pessoal deles. Os entrevistados passaram a fazer uso dos filmes em sala de aula a partir de uma trajetória de expectadores entusiastas do cinema.

Na pesquisa sobre práticas mídia-educativas de professores de sala de leitura<sup>6</sup> da rede municipal do Rio de Janeiro, Cunha (2006) assinala que um contato prévio com práticas mídia-educativas pode influenciar na relação que o professor tem com mídia ao longo de sua carreira. Ela percebeu que os professores que realizavam atividades com mídia antes de integrarem as equipes de sala de leitura tinham tido acesso a esses conteúdos ao longo de sua formação ou já tinham interesse por esse tipo de trabalho. Os professores que nunca tinham realizado um trabalho com mídias antes da sala de leitura só se interessaram por essa prática após ingressarem nas equipes de sala de leitura.

Em investigação sobre a cultura audiovisual e seu confronto com a cultura escolar, Labrunie (2004) verificou que, para a maioria dos docentes entrevistados, as tecnologias de comunicação e informação não têm caráter transformador e são usadas, principalmente, como um complemento às aulas. Eles reconheceram que deve haver mudanças e acreditam que as máquinas, ao entrarem na escola, devem ser didatizadas para se adequarem à cultura escolar. A autora alerta que computadores e televisão entraram na escola como objetos de força motriz do desenvolvimento econômico nacional e que não houve um consenso oriundo da convicção de docentes sobre os novos hábitos socioculturais fortalecidos pela expansão do uso das TICs. Desta forma, fica evidente o choque de interesse éticos

---

<sup>6</sup> Na pesquisa verificou-se que, de espaços privilegiados de práticas leitoras de textos literários, estas salas foram sendo transformadas em espaços multimidiáticos, onde o uso das tecnologias da informação e da comunicação passou a ter grande importância.

na relação TICs e instituição escolar. Com isso, emergem questões sobre o excesso de informações, a capacidade de professores e alunos absorverem esses conteúdos e que estímulos alunos e, principalmente, professores estão tendo para construir conhecimentos com e nas diferentes linguagens das TICs.

Com um estudo a respeito de quais são as visões que os professores de química têm sobre as concepções de ciência de seus alunos, considerando possíveis influências a partir da experiência televisiva, ou seja, com a maneira que a televisão em seus diferentes formatos caracteriza a ciência e o cientista, Mesquita e Soares (2008) sinalizaram para a necessidade de o professor criar condições para o aluno desenvolver um posicionamento crítico. Segundo os autores, assumir uma postura de questionamento frente aos meios de comunicação, usando a produção televisiva para questionar e debater o que é cientificamente correto ou não e discutir a ética científica deve ser uma preocupação do professor de ciência e de química.

Belloni (2003), em pesquisa sobre a implementação do projeto TV Escola<sup>7</sup>, afirma que discutir se a integração da escola com as TICs deve ou não ser feita é um obstáculo já superado, no entanto, a prática pedagógica inovadora utilizando as novas mídias esbarra no despreparo dos professores e na cultura escolar. O estudo mostra que a integração do meio televisual no espaço escolar, como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo ainda encontra dificuldades.

Nesse campo de discussão, as pesquisas sinalizam a importância da atuação docente no processo de construção de uma postura crítica e ativa diante dos meios de comunicação, nos instigando à investigação do olhar do professor, da opinião dele sobre as mídias audiovisuais, destacando a televisão. Por mais que os estudos sobre televisão avancem, ainda permanece a ideia de TV apenas como um serviço ou como produção de mercado. Há necessidade de ampliar as abordagens sobre a produção televisiva ao longo de seus sessenta anos de história no Brasil. Acredito que este estudo pode suscitar questionamentos e reflexões sobre a TV como fonte de mediação cultural, além de situar a condição docente diante da mídia televisiva e do debate que a envolve com a educação formal e não-formal.

---

<sup>7</sup> A TV Escola é um programa do Ministério de Educação com objetivo de oferecer aos professores da educação básica formação continuada a distância.

## 1.1

### **Interlocutores e Conceitos**

Os estudos no campo da recepção realizados nos últimos vinte anos, em diferentes países como Inglaterra, Espanha e México apontam para a capacidade dos telespectadores de discriminar e produzir sentidos a partir do vêem na televisão. Sentidos que são transformados ou negociados por diferentes instâncias sociais como família, escola, grupo de pares entre outros. Os interlocutores desse trabalho são pesquisadores que compartilham esse pensamento em seus estudos como Livingstone (2003), Martin-Barbero (2001, 2002, 2008), Fuenzalida (2002), Orozco Gómez (2001), Rincón (2002) e Canclini (2008).

Minha proposta de investigação segue paradigmas adotados pelo GRUPEM, coordenado pela professora Rosália Duarte, que realizou pesquisas no campo da educação cujos objetivos foram analisar e compreender como os grupos sociais vêem e interagem com a mídia, na opinião deles. O GRUPEM realizou, entre 2004 e 2005, a pesquisa “Criança e televisão“ que descreve as relações que as crianças estabelecem com que vêem na televisão, compreendendo o modo como elas lidam com os conteúdos dos produtos televisivos aos quais elas têm acesso cotidianamente.

## 1.2 Eixos de análise

### 1.2.1 Cotidianidade Familiar

Segundo Martin-Barbero (2008), a televisão encontra no ambiente familiar uma *situação primordial* de reconhecimento porque os estudos sobre a recepção de TV passam necessariamente pela interrogação à cotidianidade familiar, ou seja, pela tentativa de compreender o dia-a-dia com a família e com o familiar como um local de interpelação mediado, entre outros fatores, também pelos programas de televisão. Os conteúdos da programação de televisão se estruturam com mecanismos e ou estratégias que garantem a permanência dela no cotidiano da família. Martin-Barbero (2008) aponta duas características dos programas de televisão: a *simulação do contato* e a *retórica do direto* como pontos de legitimação dessa cotidianidade familiar.

A simulação do contato opera na observação da manutenção do contato das pessoas com os programas de televisão, destacando a figura de intermediários que facilitariam o trânsito entre a realidade do cotidiano e a ficção, como, por exemplo, os apresentadores de TV, geralmente dotados de um tom coloquial que se aproxima do telespectador e que é capaz de simular um diálogo (virtual) com a família, tornando-se assim, mais um a compartilhar o ambiente doméstico com um membro da família. Já a retórica do direto se atenta à magia do ver em oposição à magia da imagem e à comunicação poética cinema. Na televisão o compromisso é com o imediato, que gera uma enorme proximidade com os telespectadores e com o seu cotidiano.

Na televisão nada de rostos misteriosos ou encantadores demais; os rostos da televisão são próximos, amigáveis; nem fascinantes, nem vulgares. Proximidade dos personagens e dos acontecimentos: um discurso que *familiariza* tudo, torna “próximo” até o que houver de mais remoto e assim se faz incapaz de enfrentar os preconceitos mais “familiares”. Um discurso que produz seus efeitos a partir da mesma forma com que organiza as imagens: do jeito que permitir maior transparência, ou seja, em termos de simplicidade, clareza e economia narrativa. (MARTIN-BARBERO, 2008, p.297).

A televisão ressalta o ver frente aos próprios olhos construindo um sentimento de legitimação daquilo que é visto na tela reconstruindo, segundo Orozco Gómez (2001), a ancestralidade bíblica do ver para crer.

No estudo aqui apresentado, esses conceitos ajudaram a compreender a forte presença da televisão na vida dos professores e foram importantes para a percepção da existência de uma familiaridade e confiança em relação aos conteúdos televisivos, principalmente, pela constante relação que os entrevistados fizeram entre ficção e realidade nos programas de televisão.

### **1.2.2 Temporalidade Social**

Ainda de acordo com Martin-Barbero (2008), o tempo que constitui a cotidianidade é repetitivo e fragmentado, semelhante à matriz cultural do tempo organizado pela televisão. Cada programa ou texto televisivo é resultado de uma combinação de gêneros e tempos que sustentam a rentabilidade do veículo e, também insere a grade de programação nos hábitos cotidianos.

Fuenzalida (2002) argumenta que a produção televisiva pressupõe a necessidade de compreender o funcionamento dos domicílios, o ritmo de vida de seus ocupantes e suas aspirações para, assim, criar a possibilidade de desenvolvimento de conteúdos, de novos formatos televisivos e de uma organização da grade de programação que respeite os horários da família criando possibilidades físicas e psicológicas para as pessoas dedicarem seus tempos a televisão.

Os gêneros<sup>8</sup> televisivos têm características próprias, estão em contínua transformação ao mesmo tempo em que conservam traços para garantir certa estabilização, ou seja, a essência do gênero dificilmente é mudada, mas para os

---

<sup>8</sup> De acordo com MACHADO (2001), “de todas as teorias do gênero em circulação, a de Mikhail Bakhtin nos parece a mais aberta e a mais adequada às obras de nosso tempo, mesmo que também Bakhtin nunca tenha dirigido a sua análise para o audiovisual contemporâneo, ficando restrito como os demais ao exame dos fenômenos lingüísticos e literários em suas formas impressas ou orais. Para o pensador russo, *gênero* é uma força aglutinadora e estabilizadora dentro uma determinada linguagem, um certo modo de organizar as idéias, meios e recursos expressivos, suficientemente estratificado numa cultura, de modo a garantir a comunicabilidade dos produtos a continuidade dessa forma junto as comunidades futuras”. (p.68).

formatos televisivos, há sempre uma demanda (audiência) com necessidade de mudanças. Esses gêneros estão distribuídos na grade de programação em diferentes horários, dias da semana e formatos, cuidadosamente estruturados para capturar o tempo de ócio do trabalhador, transformado esse tempo, também em tempo de trabalho, em tempo produtivo.

Visto a partir da televisão, o tempo do ócio encobre e desvela a forma do tempo de trabalho: o fragmento e a série. Dizia Foucault que o “poder se articula diretamente sobre o tempo”. Porque é nele que se faz mais visível o movimento de unificação que perpassa a diversidade social. (MARTIN-BARBERO,2008,p.298)

Assimilar o conceito de Temporalidade Social como uma mediação que define o tempo ritual em que a televisão se insere e se organiza no cotidiano dos telespectadores foi fundamental para a realização desse estudo. A materialização dessa mediação é a própria programação televisiva. A observação dos horários em que os entrevistados assistem TV, os dias da semana e como eles relacionam esse tempo à atividade profissional, somado ao recorrente relato de falta de tempo para o lazer e o ócio, feito pelos professores, gerou reflexões relevantes para a análise da relação deles com a TV.

### **1.2.3 Audiência**

Neste estudo, utilizamos o conceito de audiência definido por Orozco Gómez (2001) segundo o qual ser audiência significa deixar de ser identificado por parâmetros como idade, gênero, classe social, grau de escolaridade, atividade profissional para ser identificado a partir do que consome na programação televisiva ou outros veículos de comunicação. Para o autor, os limites tradicionais de diferenciação entre os grupos são superados em prol de uma segmentação midiática baseada em critérios transversais que enfatizam as subjetividades e modos de percepção para classificarem os sujeitos de acordo com o tipo de programa que vêem na televisão. Esse conceito foi utilizado para a compreensão e identificação do perfil de audiência dos entrevistados.

#### 1.2.4 Competência Cultural

A relação televisão/cultura representa um fenômeno ainda não resolvido entre teóricos da comunicação e da educação. Apesar dos estudos recentes que apontam uma participação relevante e interativa do receptor em relação à programação televisiva, a idéia de que a televisão influencia negativamente o telespectador diluindo e simplificando tudo que é transmitido por ela, ainda é presente. As diferentes formas de conceituar o “cultural” acirram ainda mais esse debate. Segundo Martin-Barbero (2008), a competência cultural do telespectador pode ser observada pela forma como ele interage com gêneros televisivos, pelos modos de uso da televisão, pelos diferentes modos de percepção das lógicas internas de produção e consumo dos variados formatos de TV. O autor recorre à tipologia das culturas para avaliar a percepção dos gêneros televisivos. Assim, para ele, a distinção ocorre entre:

Uma cultura gramaticalizada – aquela que remete à intelecção e fruição de uma obra às regras explícitas da gramática de sua produção – e uma cultura textualizada, na qual o sentido e a fruição de um texto remete sempre a outro texto e não a uma gramática, como ocorre no folclore, na cultura popular, na cultura de massa. (idem p.300)

Deste prisma, a competência cultural como mediação se estrutura pela vivência cultural adquirida ao longo da vida no cotidiano e não se restringindo apenas ao acesso a uma educação formal ou pelo posicionamento na estrutura social. Ao abordar duas formas de consumir os produtos televisivos, apontando diferenças e sem demarcar valores, Martin-Barbero (idem) sinaliza a importância de dar voz ao telespectador, para assim, podermos identificar os diferentes modos de ver TV.

### 1.2.5 Capital Cultural e Capital Social

Segundo Bourdieu<sup>9</sup> (1998), o capital cultural é uma forma de conhecimento adquirido na família ou na escola que gera um conjunto de prioridades adquiridas pelos indivíduos. Essas prioridades se apresentam sob três formas: no estado incorporado, a partir de dispositivos duráveis cultivados pelo *habitus*; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais como obras de arte, livros etc.; e no estado institucionalizado cujo capital cultural é adquirido e certificado em uma instituição de ensino. E o capital social é um conjunto de recursos relacionados ao pertencimento ou a posse de uma rede de relacionamentos permanentes e úteis que geram blocos homogêneos de identificação. Essa rede independe do capital econômico e cultural, não é considerada um dado natural ou social, mas é “*o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos*”. (BOURDIEU, 1998, p.68)

A utilização dos conceitos de capital cultural e capital social de Bourdieu emergiu da necessidade de investigar os professores entrevistados tendo como parâmetro o consumo cultural deles e a rede social a qual pertencem, simbolizada aqui pela atividade profissional.

### 1.2.6 Multimediação

De acordo com Orozco Gómez (2001,2005) a interação entre o receptor e as mídias é resultado de um processo de multimediação que contempla diferentes fontes de mediação cultural e social. Para o autor as quatro principais fontes de mediação são: individual, situacional, institucional e tecnológica. A *mediação individual* se refere às experiências e questões da história de vida dos sujeitos e do desenvolvimento emocional e cognitivo dele; a *mediação situacional* se relaciona aos espaços e cenários onde os indivíduos acessam as mídias e produzem

---

<sup>9</sup> Os pressupostos teóricos de Bourdieu sobre televisão não fazem parte dessa pesquisa porque seguem uma linha de pensamento que observa a televisão como um veículo que impossibilita a interatividade com o receptor, tese considerada ultrapassada diante de estudos realizados por autores como Canclini, Livingstone, Barbero e Orozco Gómez. Utilizaremos apenas os estudos sobre capital cultural e capital social.

significados; a *mediação institucional* que se refere à produção de sentidos no contato com instituições culturais e sociais como a família, a igreja, a escola; e por fim a mediação tecnológica que concentra seus significados nas linguagens e características técnicas inerentes as mídias no momento na recepção. Para o autor, “no processo de recepção e, em particular, nas interações específicas que realiza o telespectador com algum programa televisivo, entram em jogo uma série de referentes que se constituem como mediação” (id, 2005, p. 35).

Para Orozco Gómez (2001, 2005) os processos de mediação são anteriores ao momento de recepção e não terminam quando o sujeito desliga a televisão. Nesse estudo, o conceito de multimediação se mostrou fundamental para percepção e análise dos dados colhidos na pesquisa.

## 2 Passos da Pesquisa

A motivação para esse estudo começou quando tive a oportunidade de conhecer os resultados de uma pesquisa realizada pelo Grupem, com crianças entre oito e doze anos idade, de todo o território nacional, que tinha como objetivo saber o que elas pensam sobre o que vêem na televisão, aliada a minha vontade de compreender a dinâmica das relações entre mídia e educação. Ao longo de meus estudos ficou claro para mim que a figura do professor nessa relação deveria ser ainda mais explorada, principalmente, a respeito de suas opiniões sobre a televisão, um meio de comunicação presente em praticamente todos os lares brasileiros. Como ponto de partida para essa investigação, busquei conhecer projetos como o da professora Eliane Pimenta,<sup>10</sup> do CIEP Oswald de Andrade, 6ª CRE, que segundo ela, permitem a apropriação crítica da linguagem televisiva nos alunos, despertando neles uma postura ativa diante desta mídia.

O projeto *De Olho Vivo na Telinha*, desenvolvido pela professora, consistiu na criação de um telejornal, feito pelos alunos, com informações contrárias às que estamos habituados a assistir. O telejornal recebeu o nome de *Jornal Ideal* e noticiava o desejo dos telespectadores, a partir da pergunta: *que notícia você mais gostaria de assistir na TV?* Os alunos produziram todas as etapas de um telejornal com roteiro de filmagem, elaboração dos textos jornalísticos e criação de cenário. Os objetivos gerais do projeto foram promover a apropriação crítica da linguagem televisiva, despertar nos alunos uma postura ativa diante da TV e possibilitar situações desafiadoras de aprendizagem promovendo a produção de programas televisivos pelas crianças com temas escolhidos durante as aulas. A proposta também visou a capacitação do aluno no desenvolvimento de habilidades para apropriar-se criticamente da linguagem utilizada nos programas de televisão, destacando a presença e/ou ausência de valores como respeito e solidariedade. Participaram do projeto 15 (quinze) alunos de três turmas de ano inicial do 2º ciclo, escolhidos pelos professores de cada turma. Dentre de iniciativas como essa, desafiadoras para alunos e professores, ficava a necessidade de saber como o professor entende a televisão, como lida com as notícias, com os

---

<sup>10</sup> - Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br>. Acesso em: 16 fev.2009.

programas de entretenimento e que papel esse veículo tem no cotidiano dele e na sua construção de conhecimento.

O estudo realizado para essa dissertação é de caráter qualitativo e tinha como objetivo investigar a relação que professores têm com a TV, o uso que fazem dela na atividade docente e o que acham que aprendem com ela. Optei por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, entendendo que esse instrumento de pesquisa permite observar e analisar as escolhas e as práticas dos entrevistados.

As entrevistas foram importantes para que pudesse perceber as nuances que cercam a relação dos professores com a televisão. Gestos, pausas e outros sinais de expressão também puderam ser conferidos durante as entrevistas, que por serem semi-estruturadas, me proporcionaram a liberdade de questionar e aprofundar afirmações e suposições feitas pelos entrevistados, de modo a tentar compreender valores e crenças embutidas no imaginário deles sobre televisão. Essa modalidade de entrevista me permitiu, também, interagir melhor com o entrevistado, dando-lhe a oportunidade de expressar suas opiniões com maior clareza e mobilidade e assim chegar ao meu objetivo de compreender como aprendem com a televisão.

O primeiro passo foi realizar uma entrevista pré-teste. Minha entrevistada foi uma professora de Educação Artística de uma escola pública do Rio de Janeiro. Suas informações não fazem parte da análise desse trabalho, porém essa entrevista contribuiu significativamente para o desenho inicial deste estudo e para o aprimoramento do instrumento de pesquisa. Após discutir com a equipe do grupo de pesquisa os resultados da entrevista pré-teste, redefini os rumos do meu estudo. No desenho inicial da pesquisa, decidi fazer uso de entrevistas com professores da rede pública de ensino, que demonstrassem interesse pelo uso de mídia, principalmente audiovisuais, na sala de aula. Segundo Bauer (2003), a entrevista estruturada ou não, é um método conveniente e estabelecido de pesquisa social. Assim, textos e falas referem-se aos pensamentos, sentimentos, memória, planos e discussões das pessoas. A opção por entrevistas semi-estruturadas, ou seja, com um repertório de perguntas abertas, comum a todos os entrevistados, sem descartar a possibilidade de inserir novas questões ou reflexões por parte dos entrevistados, pertinente ao objetivo da pesquisa, se impôs após a entrevista pré-teste.

Escolhi professores que haviam participado de um curso de Mídia, oferecido à rede municipal de ensino por uma Organização Não-Governamental

conceituada e experiente nessa área de formação. Trata-se de uma ONG que, segundo informações veiculadas em sua página na internet, usa a comunicação para viabilizar a formação de jovens críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade solidária. De acordo com seus veículos de divulgação, um dos objetivos dessa instituição é promover o intercâmbio de conhecimentos entre a sociedade civil organizada e as escolas públicas, visando o aprimoramento das políticas públicas de educação. A referida ONG presta assessoria em educação e TICs aos professores das escolas públicas do Município e do Estado do Rio de Janeiro.

No contato com a ONG não obtive uma autorização oficial para realizar a pesquisa com os professores, fui orientada a buscar por conta própria o contato com esses docentes. A partir de uma lista fornecida por um integrante dos projetos desenvolvidos pela ONG, enviei um convite de pesquisa para alguns professores. A lista continha 23 professores, 10 me retornaram concordando em agendar a entrevista, mas apenas 8 destes dispuseram-se, efetivamente, a concedê-la.

Como não obtive uma autorização formal da organização que ofereceu o curso, me comprometi a não direcionar, em nenhum momento, meus questionamentos e análises ao trabalho de formação desenvolvido pela entidade com os entrevistados, já que também não era esse o objetivo do meu estudo. A única pergunta a esse respeito inserida nas entrevistas com os professores foi se eles haviam gostaram do curso, objetivando apenas perceber o envolvimento e comprometimento dos informantes com o tema das TIC.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em horário e local escolhidos pelos professores; sete entrevistas foram realizadas nas escolas onde eles trabalham e uma na residência de um deles. No planejamento inicial, calculei que as entrevistas teriam em média 45 minutos. Entretanto, elas foram mais curtas, entre 30 e 35 minutos, principalmente as realizadas nas escolas. Os professores optaram por conceber as entrevistas em seus intervalos na escola e o tempo reservado era de aproximadamente 45 minutos. Uma das minhas preocupações com os entrevistados foi sempre encontrar um horário flexível, que não prejudicasse demasiadamente a rotina dos mesmos, sobretudo na escola (ouvi, com frequência, os professores se queixarem da falta de tempo para a realização de tarefas profissionais e pessoais).

Todas as entrevistas foram audiogravadas com a autorização dos entrevistados e foram transcritas por mim. As transcrições foram feitas por etapas. As três primeiras entrevistas foram transcritas antes da quarta e assim sucessivamente, de modo que pude ir ajustando meu repertório de perguntas no caminhar da pesquisa. Porém, sem perder o foco dos meus objetivos iniciais, delimitados por algumas perguntas comuns a todos os informantes.

## **2.1 Análise do material empírico**

Conhecer o modo como professores lidam com televisão e como fazem uso dela dentro e fora da escola pode ser um passo importante para a ampliação do diálogo entre a escola e as TICs. Nesse contexto, assegurar que a voz do professor seja ouvida e que suas opiniões, gostos e reflexões sejam objetos de análise acadêmica torna-se necessário na tentativa de compreender a dinâmica das relações entre docentes, alunos e as instituições escolares. Goodson (1992), afirma que “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”. (p.69). Ele nos diz ainda que a observação do estilo de vida de professores dentro e fora da escola é relevante porque pode impactar os modelos de ensino e a prática educativa.

O método escolhido para a análise das entrevistas, com vistas à elaboração desta dissertação, foi à análise de conteúdo clássica, sem auxílio de software. De acordo com Franco (2008), são possíveis e necessários o conhecimento e o uso da análise de conteúdo como um procedimento de pesquisa, “no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento”. (p.10).

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana,

influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também o comportamento. (FRANCO, 2008, p.12).

Deste modo, compreender as práticas culturais e sociais dos informantes se constitui como um fator primordial para a análise desse estudo. As práticas dos entrevistados revelam significados, construídos historicamente, culturalmente e socialmente, que interferem nos modos de agir, no ambiente domiciliar, no convívio com familiares e amigos, nas práticas profissionais, ou se seja, em diversos âmbitos da vida cotidiana.

## **2.2** **Sujeitos da Pesquisa**

Nas discussões com o Grupem, decidi selecionar professores que demonstrassem já algum interesse pelo uso de mídia em seu trabalho, cujo indicador seria a participação voluntária em cursos de formação continuada, oferecidos nessa área, pela Secretaria Municipal de Educação. Não delimitamos os entrevistados por série onde atuam ou se ministravam aulas no ensino fundamental ou médio. Partimos do pressuposto que professores integrados ao programa da referida ONG tinham grande probabilidade de apresentar esse perfil, ou seja, seriam profissionais pelo menos interessados em utilizar o audiovisual em sua atividade docente e em discutir temas relacionados às mídias em suas aulas. Ao escolhermos o grupo de entrevistados para a pesquisa, tínhamos como hipótese que os professores que participaram de cursos sobre educação e mídia teriam uma opinião diferenciada sobre a televisão e, portanto seriam capazes de discutir sobre os meios de comunicação em uma perspectiva que superasse o senso comum.

## 2.3

### Breve perfil dos professores entrevistados

- a) *Jane* – graduada em Letras - Português e Literatura e com pós-graduação na mesma área. Atuou no ensino fundamental, em classes de alfabetização, e é professora de português do ensino médio. Está cursando uma especialização em Gênero e Diversidade na Escola.
- b) *Paulo Roberto* – graduado em Desenho Industrial e com licenciatura em Belas Artes. Atuou no ensino superior e é professor de educação artística do ensino fundamental e médio.
- c) *Viviane* – graduada em Letras - Português e Espanhol. É professora de espanhol do ensino fundamental e médio. Está cursando uma pós-graduação.
- d) *Eliane* – graduada em Letras- Português e Literatura. Atuou como professora do ensino fundamental e médio. É professora em atividade extra-classe com projetos na sala de vídeo.
- e) *Virgínia* – graduada em Geografia com pós-graduação em Educação Ambiental. Atuou como professora do ensino fundamental e médio. É professora dos grupos de reforço escolar em língua portuguesa e ministra projetos relacionados à leitura e multimídia.
- f) *Selma* – é graduada em Letras - Português e Literatura. Atuou como professora do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares. É professora de português do ensino médio.
- g) *Helena* – graduada em Letras - Português e Literatura e com pós-graduação em Gramática da Língua Portuguesa. Atuou como professora do ensino fundamental e médio. É professora de português do ensino médio. Está cursando uma especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

h) *Sandra* – graduada em Letras - Português e Literatura. Atuou como professora do ensino fundamental e médio. É diretora adjunta.

<b>Nome/ Idade</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>TV a Cabo</b>	<b>Curso realizado pela ONG</b>
HELENA 49 anos	18 anos	Sim	Produção de vídeo no currículo de Literatura
SELMA 46 anos	15 anos	Sim	Produção de vídeo no currículo de Literatura
VIVIANE 28 anos	4 anos	Não	Produção de vídeo no currículo de Literatura
JANE 48 anos	19 anos	Sim	Produção de vídeo no currículo de Literatura
PAULO 52 anos	9 anos	Não*	Vídeo na Escola
SANDRA 46 anos	22 anos	Sim	Introdução do Cinema no Currículo de Português e Códigos e Linguagens
ELIANE 47 anos	15 anos	Não	Introdução do Cinema no Currículo de Português e Códigos e Linguagens
VIRGÍNIA 55 anos		Não *	Introdução do Cinema no Currículo de Português e Códigos e Linguagens

\* Esses professores já tiveram TV a Cabo.

Figura 1 – Quadro dos professores entrevistados para pesquisa

## 2.4 Entrevistas e o Questionário

Formulei meu quadro de perguntas iniciais com a hipótese de que os professores, de modo geral, são contrários à televisão. Motivar o aluno a ver televisão não é algo comum; a preferência pelo incentivo à leitura se impõe quase como uma regra nas instituições de ensino, desta forma, me cerquei de perguntas que pudessem esclarecer os porquês dessa relação, tentando compreender a influência da TV no cotidiano dos entrevistados.

Essa estratégia foi relevante para o estudo porque os entrevistados puderam expor melhor suas opiniões sobre o que lhes eram perguntados. Detive-

me ao cuidado em não insistir quando percebia que o entrevistado não estava à vontade para responder a pergunta. Porém, esse fato ocorreu apenas uma vez.

As entrevistas semi-estruturadas foram organizadas a partir de perguntas chave que poderiam se desdobrar em novos questionamentos, dependendo do entrevistado. Adotei a postura de incentivar o entrevistado a falar sem a minha interrupção constante, salvo casos em que o entrevistado não completava algum argumento interessante que merecesse ser retomado. As entrevistas foram guiadas pelas seguintes perguntas e seus desdobramentos:

### **1 - De que mídias você gosta?**

- *Você vê televisão? O que você gosta de ver na televisão?*
- *Por que você gosta dessa mídia ou desse programa de televisão?*
- *Que mídias você usa no seu dia a dia?*

### **2 - Quando você costuma ver televisão?**

- *Por que vê/gosta de assistir televisão nesse horário?*
- *Que emissoras de TV você costuma ver?*
- *Você tem TV a cabo?*
- *Que programas na TV você considera de qualidade?*
- *O que você costuma fazer nos finais de semana?*

### **3 - Qual a sua opinião sobre a relação da televisão com a escola?**

- *Você acredita que é uma relação possível? Por quê?*
- *Você já usou conteúdos da televisão na escola?*
- *O que faz quando seus alunos comentam sobre a TV na sala de aula?*
- *O que você indica para seus alunos na TV*
- *Se você tivesse que indicar um filme ou um programa de televisão, o que indicaria aos seus alunos?*

### **4- Você assiste à programação da TV educativa?**

- *Que canais/programas costuma ver?*

### **5 - O que você que aprende com a televisão?**

- *Que conteúdos da TV você aproveita no seu dia-a-dia?*
- *Por que você vê televisão? Você acha que TV ensina? Por quê?*
- *Você acha que TV educa? Por quê?*

### **6 - Qual é, a seu ver, o papel social da televisão?**

- *Ela cumpre esse papel? Por quê?*

Segundo Franco (2008), os documentos a serem analisados devem ser *homogêneos* obedecendo a critérios precisos de escolha (p.54). Os desdobramentos planejados para as perguntas chave foram essenciais para o controle e andamento das entrevistas, principalmente, com professores que tinham pouco tempo para a pesquisa. As entrevistas foram sempre iniciadas pelos dados pessoais e profissionais dos professores, não fazia perguntas detalhadas, pedia apenas que discorressem sobre suas vidas com a pergunta: *Diga-me sobre sua vida, sua carreira profissional?* Entretanto, ao analisar as entrevistas senti falta de maior sistematização nesse item.

Ao levar minhas primeiras impressões para Grupem, tendo como parâmetro a primeira entrevista transcrita por mim, surgiu a idéia de intensificar os questionamentos sobre os hábitos culturais dos entrevistados, e assim inseri mais perguntas sobre atividades culturais, como por exemplo, perguntar se eles costumavam ir ao cinema, ao teatro e com que frequência.

Adotei a estratégia de analisar as entrevistas pela transcrição bruta, ou seja, pelas entrevistas transcritas por mim com gestos, mudanças de entonação, risos, pausas (sinalizando longas ou curtas). Como o meu objetivo de pesquisa se referia a televisão, meio de comunicação caracterizado por ser capaz de emocionar, provocar sentimentos variados nos telespectadores, perceber um sorriso ou um gesto de desconforto ao falar de um determinado programa de televisão interferiu na minha análise.

As análises foram feitas por blocos de perguntas, nos quais fiz contagem de palavras, para chegar, por exemplo, ao tema *realidade*, que a princípio não fazia parte dos objetivos de pesquisa, mas a respostas com o termo *real/ realidade* foram recorrentes, sinalizando a necessidade de investigar melhor essa ocorrência. O recurso de contagem de palavras também foi usado para os temas família (e seus derivados filhos, esposas, maridos), visão crítica e ficção.

Os questionários foram fundamentais para eu analisar quantitativamente o consumo cultural dos entrevistados. Não utilizei todas as perguntas desse instrumento que foram elaboradas para a pesquisa *Juventudes e mídias: contextos sociais e escolares*. Detive-me apenas aos itens referentes a consumo cultural dentro e fora da escola e as habilidades com o uso de computadores e internet. Os questionários foram respondidos algum tempo depois das entrevistas e um dos entrevistados não respondeu ao questionário.

De acordo com Franco (2008), para tentar compreender as ações do cotidiano – como a recepção dos conteúdos da televisão - é indispensável considerar situações que ocorrem no cotidiano “e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional, que por sua vez são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagem”. (p.34). Para esse estudo, a observação dos hábitos culturais dos professores se mostrou fonte de informação relevante para atingir os objetivos da pesquisa.

Outro instrumento de pesquisa utilizado foi o caderno de campo, onde fiz anotações sobre as condições estruturais, relacionadas ao uso de mídia, das escolas que visitei no intuito de fazer as entrevistas. Verifiquei se realmente tinham equipamentos como televisão, vídeo e DVD. Conversei com alguns alunos e docentes (que ficavam na sala dos professores, local onde geralmente eu era convidada a ficar enquanto esperava os professores para a entrevista) e também com alguns funcionários; foram conversas informais que não utilizo nesse trabalho, mas que serviram para compor algumas impressões que tive das escolas que visitei.

O recurso da entrevista semi-estruturada aliada ao uso de questionários me possibilitou uma análise mais ampla da pesquisa. Alguns detalhamentos contidos nos questionários foram fundamentais para uma compreensão mais segura dos dados da pesquisa. Nas entrevistas, os informantes, em alguns momentos apresentaram respostas sobre seus hábitos culturais de modo geral, sem especificar, por exemplo, o tipo de livros que são leitores. Respostas obtidas posteriormente nos questionários. Esse entrelaçamento foi fundamental para a direção de um olhar com maior precisão para o conteúdo empírico dessa dissertação que junto ao material teórico proposto para esse estudo possibilitou uma análise dentro dos rigores previstos para uma pesquisa acadêmica.

### **3**

## **Análise dos dados da pesquisa**

Nesse capítulo pretendemos apresentar a análise de dados do material empírico da pesquisa. Inicialmente vamos discutir sobre o consumo cultural dos entrevistados objetivando identificar as práticas culturais cultivadas no cotidiano deles. Em seguida vamos apresentar as relações que existem entre o grupo de professores entrevistados e a programação televisiva percebendo que conceitos são construídos por eles para classificar e criticar os programas de TV. Também discutiremos sobre as atividades pedagógicas relacionadas ao uso do audiovisual em sala de aula, priorizando a televisão. Finalizaremos a análise com uma breve discussão sobre formação de professores e mídias.

### **3.1**

#### **Consumo cultural dos entrevistados**

Ancorada no parâmetro de multimediação postulado por Orozco Gómez (2005), a compreensão das práticas culturais dos telespectadores se constitui como um fator importante para a análise dos modos de uso da televisão no cotidiano. As práticas culturais são fontes de mediação na relação que elas estabelecem com a mídia, formando um processo complexo que acumula experiências em diversos momentos e cenários da vida cotidiana, que constroem visões particulares de mundo.

Em uma conjuntura contemporânea, habitualmente conceituada como moderna e tecnológica, a maneira de articulamos nossos discursos, de assumimos nossos posicionamentos perante temas como corpo, saúde, lazer, música, cinema, televisão, vestuário ou qualquer outro objeto de expressão cultural condicionado ao julgamento de gosto pode ser tomada como indicador formador da nossa individualidade. Nesse contexto, situa-se também a maneira como lidamos com os meios de comunicação, em especial com a televisão, um meio de comunicação polissêmico<sup>11</sup> que nos convida a por em prática vários tipos de mediações, de experiências culturais e sociais freqüentemente solicitadas durante a programação.

---

<sup>11</sup> Em termos de produção televisiva, prevalece o broadcast, ou seja, uma mesma informação ou mensagem distribuída para todos. Contudo, as diferenças inerentes a cada indivíduo possibilitam a recepção diferenciada da mensagem.

Um dos pontos de observação desse estudo foi identificar as práticas de consumo cultural e os espaços sociais usualmente freqüentados pelo grupo de professores entrevistados. A partir do material empírico recolhido, nos debruçamos a compreender e identificar as práticas culturais dos entrevistados de modo a traçar o perfil de consumo cultural deles. Partimos do pressuposto que o consumo cultural se constitui como uma referência importante para analisar a relação do grupo entrevistado com as mídias, em especial com a televisão. Os seres humanos são interpretativos e as ações sociais ou práticas sociais são significativas, tanto para os que praticam quanto para os que observam, porque elas são resultados da diversidade de significados que utilizamos para codificar, organizar e regular nossas condutas em relação aos outros, em relação a tudo ao nosso redor. Em conjunto, estes significados constituem nossas culturas e contribuem para assegurar que todas as nossas práticas sociais expressem significados (Hall, 1997) que dão pistas sobre nossas visões de mundo, assim investigar as práticas de consumo dos professores é uma forma de conhecê-los.

A análise das práticas culturais dos professores foi realizada baseada em entrevistas individuais e nas respostas do questionário do professor formulado para atender aos objetivos da pesquisa *Juventude e mídia: contextos escolares e sociais*, desenvolvida pelo GRUPEM — Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia e pelo LAEd — Laboratório de Avaliação da Educação, cujo objetivo é conhecer como fatores intra e extra-escolares — relacionados com modos de uso de diferentes mídias — se relacionam com a promoção da motivação para a aquisição de novos conhecimentos e com a continuidade dos estudos, entre jovens que cursam o ano final do Ensino Fundamental. Para esta pesquisa foram aplicados questionários para alunos e professores do 9º ano do Ensino Fundamental em uma amostra de 30 escolas municipais do Rio de Janeiro. Porém, não vamos utilizar os resultados da pesquisa *Juventude e mídia: contextos escolares e sociais* porque ela ainda está em andamento.

Entre as práticas de lazer e consumo cultural indicadas pela maioria dos professores entrevistados como práticas freqüentes no cotidiano destes encontram-se as seguintes atividades: leitura de jornais e revistas; assistir noticiários, filmes documentários, shows, e novelas na televisão; acessar a Internet; ler a Bíblia ou outros livros religiosos; ouvir música; ir à missa ou encontro religioso; praticar atividades físicas; visitar amigos e familiares; e ir ao shopping.

FREQUÊNCIA QUE COSTUMA FAZER ESSAS ATIVIDADES EM SEU TEMPO LIVRE:	Baixa Frequência			Alta Frequência			
	Nunca	Uma vez por ano	Uma vez por semestre	Uma vez por bimestre	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana
LER JORNAIS / REVISTAS.					1	2	4
ASSISTIR A DOCUMENTÁRIOS NA TV.						3	4
OUVIR MÚSICA.						1	6
ASSISTIR A JORNAIS E NOTICIÁRIOS NA TV.							7
LER A BÍBLIA OU OUTROS LIVROS SAGRADOS.		1				2	4
ASSISTIR A SHOWS E MUSICAIS NA TV / DVD / INTERNET.	1	1		2	1		2
ASSISTIR A FILMES OU SERIADOS NA TV / DVD / INTERNET.					2		5
ACESSAR A INTERNET.	1					1	5
LER LIVROS DE LITERATURA (FICÇÃO) / POESIA.		1		1	2	2	1
ASSISTIR A NOVELAS NA TV.	1					1	5
IR À MISSA / CULTO / ENCONTRO RELIGIOSO.						4	3
IR A SHOPPING.					5	3	
LER LIVROS DE NÃO FICÇÃO.	1		2	3			1
PRATICAR ATIVIDADE FÍSICA (CORRER, PEDALAR, ETC.).	2	1				2	2
IR A FESTAS / CASA DE AMIGOS.	1				5	2	
*os números representam a quantidade de professores relacionados às opções escolhidas no questionário. Obs.: selecionamos com cor diferente o que foi considerado como freqüente para essa pesquisa e destacamos as atividades relacionadas à televisão.							

Figura 2 – Quadro demonstrativo das práticas de lazer e consumo cultural

Algumas perguntas do questionário relacionadas a conteúdos e atividades feitas em parceria com a televisão foram elaboradas abrindo a possibilidade de elas serem realizadas também em outras mídias como DVD e Internet. A frequência de uso da Internet se mostrou alta entre os entrevistados, entretanto, quando perguntados sobre o que costumam fazer com frequência na Internet, a maioria respondeu ler e enviar e-mails. As questões relacionadas ao audiovisual aparecem nas atividades de baixa frequência, como é o caso das opções “baixar” vídeos e ver

filmes ou clipes. Um indicativo que nos leva a crer que ao se reportaram ao consumo de filmes, seriados, shows e musicais, os entrevistados estavam relacionando essas atividades aos hábitos de ver TV ou DVD. Com relação ao uso do computador para consumo cultural, encontramos:

QUANTAS VEZES VOCÊ USA O COMPUTADOR PARA AS SEGUINTE ATIVIDADES	Baixa frequência			Alta frequência			
	Nunca	Raramente	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Uma vez por dia	Várias vezes ao dia (todos os dias)
Procurar na internet informação sobre pessoas e coisas.	2	1	1		1	1	1
Jogar jogos instalados ou em CD's.	4	2			1		
Participar de <i>blogs</i> ou grupos de discussão pela internet.	2	2		2	1		
Jogar jogos pela internet <i>on-line</i> .	6	1					
Pesquisar na internet para aprender coisas novas.	1	1	1	1	1	1	1
Usar programas educacionais (para as matérias da escola).	2	2		1	1		1
Postar videos digitais.	6	1					
Baixar ou ler <i>e-books</i> .	5	1		1			
Frequentar <i>sites</i> de rede social ( <i>Orkut, My Space</i> , etc.).	5	2					
Baixar música pela internet.	4	2	1				
Assistir a filmes e clipes <i>on-line</i> .	4	1		1	1		
Baixar videos pela internet.	5	1			1		
Ler e enviar mensagem por <i>e-mail</i> .	1			1	3	1	1
<b>* Os números representam a quantidade de professores relacionados às opções escolhidas no questionário</b>							

Figura 3 – Quadro com frequência do uso de computador.

Nas entrevistas, a referência ao consumo de filmes pela TV e no DVD foi recorrente nos depoimentos dos entrevistados. Alguns professores se posicionaram de forma neutra e afirmaram que assistem a filmes em qualquer mídia. O critério de seleção é o gosto, ou seja, desde que considerem o filme interessante. Três professores afirmaram ver filmes com mais frequência pelo DVD. Deste grupo apenas uma professora informou ter TV a cabo, e disse: *os filmes são muito*

*repetitivos, não dá para assistir. Eu vejo filme locado.* Em relação às séries de TV, apenas duas professoras mostraram interesse por esse tipo de programa.

Entre as atividades culturais listadas como de menor frequência no cotidiano da maioria dos professores identificamos, nas respostas no questionário, as seguintes atividades: ir ao teatro, ir a shows, ir a centros culturais, ir a museus, tocar instrumento musical, e ir à ópera ou concerto de música clássica e balé ou espetáculo de dança. Neste caso, consideramos o item uma vez por semestre como de alta frequência na tentativa de adaptar ao número de ofertas de espetáculos como balé e ópera que entram em cartaz poucas vezes ao ano.

FREQUÊNCIA QUE COSTUMA FAZER ESSAS ATIVIDADES EM SEU TEMPO LIVRE:	Baixa Frequência		Alta Frequência				
	Nunca	Uma vez por ano	Uma vez por semestre	Uma vez por bimestre	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana
LER A PARTE ESPORTIVA DOS JORNAIS.	4	1	1			1	
IR A EVENTO ESPORTIVO.	3	1	1	1	1		
TOCAR INSTRUMENTO MUSICAL.	5	1	1				
IR A CINEMA.	1	3	2	1			
IR A CENTROS CULTURAIS.	2	3	1	1			
PRATICAR ESPORTE (JOGAR FUTEBOL, VÔLEI, BASQUETE, ETC.).	4	1			1	1	
IR A ÓPERA OU A CONCERTO DE MÚSICA CLÁSSICA.	4	2	1				
IR A MUSEUS. *	1	4	1				
IR A TEATRO.	1	4	2				
IR A UM BALÉ OU A UM ESPETÁCULO DE DANÇA.	4	2	1				
IR A SHOWS.	3	3	1				
<p>* Um dos professores não respondeu esse item do questionário.  ** Os números representam a quantidade de professores relacionados às opções escolhidas no questionário.  Obs.: selecionamos com cor diferente o que foi considerado de baixa frequência para essa pesquisa</p>							

Figura 4 – Quadro com frequência de atividades no tempo livre.

A partir dos dados coletados, podemos dividir as atividades culturais de maior frequência entre os professores em três grupos: leitura (jornais, revistas, livros, textos religiosos); televisão (assistem a filmes, telejornais, novelas); e passeios (idas ao shopping e a casa de amigos). Os entrevistados acessam a

Internet, mas não desenvolvem atividades diversificadas no ambiente virtual, ficando praticamente restritos ao uso do correio eletrônico. Nesse contexto, constatamos que os professores estão se afastando de atividades culturais como ir a museus, centro culturais, ópera, teatro e cinema.

### **3.1.1 Professor e Culturas**

As figuras do professor e da escola estiveram, ao longo da história, diretamente relacionadas à valorização de hábitos culturais tidos como eruditos. Segundo Bourdieu, “a vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (1998, p.67) se constitui como um capital social que rompe a barreira do fator econômico e se estabelece devido à consistência do caráter simbólico que garante o reconhecimento, nesse caso do professor, como detentor de uma cultura privilegiada.

Contudo, atualmente, a realidade que se apresenta aos profissionais docentes é o acesso a esses bens culturais mediados por veículos de comunicação de massa, principalmente a televisão. Os baixos salários, o pouco tempo para o lazer e a oferta irregular de equipamentos culturais nos centros urbanos são pontos relevantes de observação que podem ou não determinar o baixo consumo de atividades culturais fora dos domicílios.

Teixeira (1998) sinaliza três tipos de tempo para o professor: o tempo escolar, o tempo da família e o tempo do lazer, que também inclui momentos de aperfeiçoamento profissional. Na rotina semanal de um professor o trabalho atua como um eixo de estruturação da organização do tempo docente porque consome a maior parte em horas (tempo dentro da escola) e também se desdobra em outros tempos, como por exemplo, o tempo de lazer.

Trata-se de uma característica que identifica o grupo, contrastando-o com outros segmentos sociais, em termos objetivos e subjetivos. Os professores entendem-se, se auto-representam e auto-distinguem de outros segmentos profissionais, remetendo-se a essa particularidade de sua experiência com o tempo (id, 1998, p.110.).

A falta de tempo é uma reclamação comum entre o grupo de professores entrevistados, principalmente para o lazer. Todos moram no município do Rio de Janeiro, em áreas urbanas, que oferecem vários tipos de vivências e experiências culturais. Discutir o consumo cultural deles implica necessariamente, também, observar a distribuição dos equipamentos culturais no espaço territorial da cidade onde eles vivem. Como dissemos, nesta pesquisa constatamos que os professores têm se afastado de práticas culturais consideradas eruditas pela sociedade como cinema, museus, teatro e centros culturais.

O município do Rio<sup>12</sup> de Janeiro conta com mil quinhentos e trinta e um equipamentos culturais públicos e privados sendo (89) oitenta e nove museus; (72) setenta e duas bibliotecas; (33) trinta e três escolas e sociedades musicais; (76) setenta e seis espaços e centros culturais; (105) cento e cinco galerias de arte; (148) cento e quarenta e oito cinemas e (875) oitocentos e setenta e cinco bens tombados distribuídos em Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas. Vejamos o quadro abaixo:

<b>EQUIPAMENTOS CULTURAIS, SEGUNDO AS ÁREAS DE PLANEJAMENTO E REGIÕES ADMINISTRATIVAS – MUNICÍPIO RIO DE JANEIRO- 2004/2008</b> (Museus; Bibliotecas; Escolas e Sociedades de Música; Espaços e Centro Culturais; Galerias de Arte; Teatros e Salas de Espetáculos; Cinemas; Bens Tombados.) Fonte: Instituto Pereira Passos – <a href="http://www.rio.rj.gov.br/ipp">www.rio.rj.gov.br/ipp</a>			
Área de Planejamento 1	I Portuária, II Centro, III Rio Comprido, VII São Cristóvão, XXI Paqueta e XXIII Santa Teresa.	Total de <b>504</b> equipamentos culturais.	268.280 habitantes
Área de Planejamento 2	IV Botafogo, V Copacabana, VI Lagoa, VIII Tijuca, IX Vila Isabel e XXVII Rocinha.	Total de <b>731</b> equipamentos culturais.	997.478 habitantes
Área de Planejamento 3	X Ramos, XI Penha, XII Inhaúma, XIII Méier, XIV Irajá, XV Madureira, XX Ilha do Governador, XXII Anchieta, XXXI Vigário Geral, XXVIII Jacarezinho, XXIX Complexo do Alemão e XXX Maré.	Total de <b>105</b> equipamentos culturais.	2.353.590 habitantes
Área de Planejamento 4	XVI Jacarepaguá, XXIV Barra da Tijuca e XXXIV Cidade de Deus	Total de <b>127</b> equipamentos culturais.	682.051 habitantes
Área de Planejamento 5	XVII Bangu, XVIII Campo Grande, XIX Santa Cruz e XXVI Guaratiba	Total de <b>64</b> equipamentos culturais.	1.556.505 habitantes

Figura 5 – Quadro de distribuição dos equipamentos culturais da cidade do Rio de Janeiro

<sup>12</sup>- Fonte: Instituto Pereira Passos. Disponível em: [www.rio.rj.gov.br/ipp](http://www.rio.rj.gov.br/ipp). Acesso em: 12.jan 2010.

Os professores que participaram da pesquisa residem em localidades situadas nas regiões administrativas (3) três, (4) quatro e (5) cinco. Somando todos os equipamentos culturais destas áreas encontramos o total de (296) duzentos e noventa e seis equipamentos, número que representa menos da metade dos equipamentos culturais da área de planejamento (2) dois, (731) setecentos e trinta um. As escolas municipais também estão distribuídas por essas mesmas áreas de planejamento e a maioria delas se concentra nas mesmas áreas, onde a oferta de equipamentos culturais se apresenta insuficiente, ou seja, são (889) oitocentos e oitenta e nove escolas distribuídas nas áreas de planejamento 3, 4 e 5, enquanto as áreas 1 e 2 comportam (167) cento e sessenta e sete instituições escolares. Esse fenômeno também ocorre com as escolas estaduais. São (420) quatrocentos e vinte escolas dentro do município do Rio de Janeiro destas<sup>13</sup>, (295) duzentos e noventa e cinco abrangem as regiões norte e oeste.

Tendo como base estes números, identificamos uma diferença significativa na distribuição dos equipamentos culturais da cidade e isso pode ser um fator condicionante para a baixa frequência de visitas a museus, teatros, cinema, centros culturais e etc. Apesar de concentrar o maior número de escolas e conseqüentemente o maior número de matrículas, as zonas norte e oeste oferecem pouca diversidade cultural para seus alunos e professores. As atividades culturais se concentram nas regiões mais centrais da cidade como uma estratégia de democratização que não se sustenta na prática, devido a problemas estruturais comuns aos grandes centros urbanos como problemas de transporte e aumento do índice de violência.

A localização da residência também é uma mediação de referência que deve ser observada quando nos dedicamos a investigar a recepção televisiva e o telespectador. “O lugar de residência, o território, facilita ou impede a interação variada do telespectador com diversas atividades culturais e meios de informação”. (OROZCO GÓMEZ, 2005, p.36). Neste estudo, consideramos também a localidade da escola como um ponto de referência que pode garantir maior acesso a bens culturais. Desta forma, percebemos que apesar da residência e local de trabalho estarem distantes dos pontos de maior concentração e diversidade de atividades culturais, o grupo de professores entrevistado mora em localidades onde

---

<sup>13</sup> - Fonte: [www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br)

existem equipamentos culturais que visam atender a essa demanda, localizada fora das regiões centrais da cidade. Os bairros onde eles moram (Campo Grande, Bento Ribeiro, Guadalupe, Marechal Hermes, Recreio dos Bandeirantes) e trabalham (Anchieta, Campo Grande) abrigam Lonas Culturais, teatros, cineclubes e uma das primeiras salas de cinema digital do país<sup>14</sup>. Contudo, os entrevistados não demonstraram utilizar esses espaços em seus cotidianos e quando perguntados sobre lazer, as atividades apresentadas se concentravam no convívio com a família em suas residências. Ainda de acordo com Orozco Gómez (2001; 2005), as mediações culturais formam um conjunto de possibilidades que interagem entre si e reforçam ou não a influência de determinadas fontes de mediação cultural na formação e socialização dos sujeitos. Os sujeitos não são delineados totalmente por uma fonte de mediação, mas acredita-se que a variedade delas pode agir positivamente na formação, em especial na formação do telespectador.

Assim, o domicílio assume uma posição de destaque por concentrar a maioria das práticas culturais dos entrevistados. Como observamos antes, a leitura, a televisão e a convivência com familiares e amigos são as atividades culturais mais presentes nas rotinas dos entrevistados, que buscam nestas ações formas de entretenimento, lazer e de aquisição de conhecimentos e informações. De acordo com Fuenzalida (2002), o domicílio é uma unidade sociocultural que concentra diferentes tipos de necessidades que podem ser de consumo e também de suporte emocional. O lar é o lugar da família e também o ambiente propício para a recepção da televisão, onde as trocas culturais acontecem naturalmente. Para o autor, “Los câmbios que se han producido al eregirse el hogar como la situacion de recepcion habitual de la TV son tan grandes como culturalmente invisibles”. (FUENZALIDA, 2002, p.46).

A influência da TV como instituição social e cultural não é única, ela coexiste com outras instituições como a família, a escola, a igreja, o cinema, o teatro, ou seja, ela é parte de um conjunto de fontes de mediação, que também são responsáveis, entre outras coisas, pelo significado que damos a nossa condição de telespectador. O telespectador não absorve tudo da TV, não perde sua capacidade crítica ou de resistência. Porém, ele também não é impermeável ou capaz, em todo tempo, de tomar distância crítica da programação (OROZCO GÓMEZ, 2005).

---

<sup>14</sup> - Ponto Cine, localizado em Guadalupe Shopping, possui sala de cinema digital a preços populares.

Nas entrevistas, os professores declararam que vêem televisão diariamente e elegeram o documentário como programa favorito e de melhor qualidade na TV. As emissoras citadas foram a Rede Globo, o SBT e a Rede Record. Os programas foram o *Globo Repórter*, o *SBT Repórter* e o *Câmera Record*, identificado por todos como o “*programa da Record que segue a mesma linha do Globo Repórter*”.

Esses programas caracterizam-se como jornalísticos e temáticos, com duração de aproximadamente uma hora e apresentam produções nacionais e estrangeiras, em parceria com outras emissoras como a *BBC* e o *Discovery Chanel*. Os temas são variados, podendo abordar cultura e comportamento, ciência e tecnologia, fatos históricos, temas do mundo animal, meio ambiente e outros. São identificados pelos professores como documentários que geralmente acrescentam informações interessantes que enriquecem o universo cultural deles.

Segundo a professora Selma, esses programas lhe possibilitam entrar em contato com “*culturas de outras pessoas, de outros lugares, vivências de outras pessoas, situações que eu pensava que não existisse e de repente eu consigo vivenciá-las através dessas pessoas, nesses programas de televisão*”. Questionado sobre o que mais lhe interessa na televisão, o professor Paulo Roberto disse: “*particularmente para eu sentar em frente à TV, é para ver algum documentário, alguma coisa assim. Um programa de debate também. São coisas que me interessam mais*”. Perguntado sobre o que esses documentários trazem de importante para ele e qual foi o último documentário que viu pela televisão em seu horário de lazer, o professor respondeu: “*Informação, conhecimento, eu gosto muito de saber as coisas*”. O último documentário foi Profissão Repórter, da Rede Globo. “*Foi sobre as crianças. Eu acho que foi esse. Esse que me sentei para ver falou sobre crianças que são tratadas como adultas e concorrem em concursos de miss. Os pais ficam apostando nelas. Tem uns quinze dias.*”

Os programas selecionados pelos entrevistados são considerados pelos espectadores em geral como de alta qualidade técnica e de conteúdo relevante na TV, e compõem a lista de produtos que são de massa, mas remetem à alta cultura. A televisão parece ser para esse grupo uma fonte de mediação que orienta parte significativa do universo cultural dos deles. O baixo índice de visitas a museus, a centros culturais, de viagens internacionais e nacionais, de idas ao teatro e ao cinema, sugere o condicionamento desse grupo a uma leitura de mundo mediada por poucos agentes culturais. Como hábito, os professores entrevistados

apresentaram duas atividades principais: leitura e televisão. Contudo, para Bourdieu (1998):

A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...] Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). (p.74).

Percebemos que há um investimento pessoal dos professores entrevistados em se manterem informados e em ampliarem seus conhecimentos e saberes, junto a um sentimento de valorização ao que se remete a cultura erudita. Sentimento que é cultivado no âmbito docente, que define atividades culturais como literatura, música clássica, teatro e artes plásticas como representantes de uma tradição cultural densa, intelectualizada que não pode ser comparada a conteúdos simplificados e fragmentados como os da televisão. Apesar de terem a TV como um veículo importante de mediação cultural, admitir essa particularidade parece não fazer parte da construção do ser docente. A leitura de jornais, revistas e livros com temática variada, na opinião deles, figura como o principal meio de obter cultura e a TV atua como um veículo somente de informação, do qual não sofrem influência e, portanto não reproduzem seus conteúdos e discursos. Recorrendo a uma propaganda largamente veiculada na televisão, a professora Virginia diz:

*“Eu acho que quando eu leio um livro, eu aprendo muito, eu adquire cultura. Até tem um ditado que diz que quem lê sabe mais. E com a televisão, quando você escolhe um programa bom para assistir, você também adquire cultura, você aprende. Ao mesmo tempo em que você sabe notícia daqui, você sabe de lá longe. Entendeu? Porque acontece tudo ao mesmo tempo. Você sabe notícia lá dos Estados Unidos, da Coréia do Norte. Você sabe que a bomba atômica foi o experimento que eles fizeram lá subterrâneo que estremeceu vários lugares, aquela coisa toda. (...) Então você fica globalizado de qualquer maneira. Queira ou não queira, está globalizado. E você tem que querer. Você tem que estar ali, metida na coisa, se não fica fora da realidade”.*

Como disse Virgínia, não é possível se posicionar fora deste novo contexto cultural. Os professores são atores sociais de grande visibilidade, formados para circularem em diferentes cenários culturais e históricos, sendo contemporâneos e ao mesmo tempo memória. As transformações tecnológicas, as mudanças nos meios de produção e a velocidade da informação nos apresentam outros contextos sociais e culturais com padrões estéticos diferentes, formulados a

partir de valores que condizem com as novas idéias de arte difundidas na contemporaneidade.

Em termos de padrões absolutos de julgamento e preferência estéticos, os produtos culturais desta revolução não podem ser comparados em termos de valor às conquistas de outros momentos históricos — as civilizações egípcias e da antiga China, por exemplo, ou a arte do Renascimento italiano. Entretanto, em comparação com a estreita visão social das elites, cujas vidas foram positivamente transformadas por esses exemplos históricos, a importância das revoluções culturais do final deste século XX reside em sua escala e escopo globais, em sua amplitude de impacto, em seu caráter democrático e popular [...]. Estes são os novos “sistemas nervosos” que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários. (HALL, 1997, p.2)

Estas mudanças, entretanto, não são uniformes. Estes novos “sistemas nervosos” não são assimilados instantaneamente e encontram barreiras, principalmente, nas instituições escolares, estruturadas em bases solidificadas em uma tradição cultural e histórica que enxerga estas transformações com muitas ressalvas. Porém, como assegura Fischer (2002), no âmbito das práticas escolares o significado da educação tende a se ampliar em direção à compreensão de que o aprendizado sobre os modos de constituir-se a si mesmo nos diferentes grupos sociais ocorre com a contribuição dos meios de comunicação como a televisão, compreendida como parte *integrante e fundamental* do processo de produção de sentidos, de modos de pensar o mundo. Os meios de comunicação não seriam somente fontes básicas de informação e lazer. Eles atuam na produção e circulação de valores e concepções que se configuram como uma fonte de aprendizado cotidiano sobre quem somos nós.

### 3.2 Televisão e cotidiano

A partir dos relatos dos professores nas entrevistas percebemos que o ato de ver TV ocorre, geralmente, em parceria com a família. Todos os entrevistados referiram-se à família pelo menos uma vez, ao comentar sobre seus modos de uso da televisão. Alguns condicionaram o ato, por exemplo, de ver novela, ao fato dos familiares serem telespectadores deste tipo de programa ou, ainda, de verem determinados canais em detrimento de outros para atender às preferências de conjugues e filhos. Ver televisão pode ser uma forma de estar mais tempo recolhido com família, de dedicar mais tempo para vivenciar as práticas domiciliares e também significa o aumento virtual do contato com outras pessoas, com outras visões de mundo. Tamanha influencia da TV pode ser preocupante quando as trocas se limitam apenas aos conteúdos televisivos dos canais abertos de televisão, com pouca diversidade de formatos e de opções.

Em contextos como o nosso, no entanto, de pouco acesso aos bens e equipamentos culturais em geral, a televisão atua também como espaço de atuação cidadã porque ela promove uma mudança na relação do sujeito com os seu entorno, com os acontecimentos. A TV atua como uma praça pública, um ponto de encontro, geralmente na residência do telespectador, que contempla momentos de subjetividades, de consumo, de cidadania, entretenimento, dispersão e de aquisição de conhecimentos. A televisão se constituiu, nas últimas décadas, como um ator decisivo de transformações políticas, nos movimentos culturais e sociais de massa. Se considerarmos a televisão como um lugar social, nos arriscamos a concluir que ela ocupa um lugar estratégico na dinâmica das culturas cotidianas das maiorias, principalmente do público consumidor do horário nobre, caracterizado aqui, como o que apresenta maiores índices de audiência.

A TV conquista suas audiências porque se insere de maneira precisa no cotidiano das pessoas tentando suprir necessidades objetivas e subjetivas do telespectador. Por exemplo, se vivemos em uma atmosfera de medos e incertezas diante das transformações sociais, políticas e econômicas mundiais, Martin-Barbero e Rey (2001) nos alertam para o fato de se “a televisão atrai é porque a rua expulsa, é dos medos que vivem as mídias”, medos que nascem das incertezas do mundo contemporâneo. Medos que fortalecem os contatos virtuais e impulsionam

práticas de consumo e de ação cidadã, vivenciadas no contato com audiovisuais. As narrativas do século XXI apontam que o mundo se tornou mais complexo, virtual e interligado. O espectador hoje já não pode ser definido apenas como mais um a assistir um espetáculo público ou vê-los na mídia porque ele está integrado e interagindo com os temas em cartaz, mesmo estando em sua residência e em família.

Ao asseguramos que é primordial relacionar o ato de ver TV à família, recorremos ao conceito de cotidianidade familiar como uma mediação que não se limita ao que pode ser analisado no âmbito da recepção, visto que o discurso televisivo também integra o cotidiano, quando se estrutura a partir de parâmetros cujos objetivos são criar proximidade entre as práticas do dia-a-dia e a programação dos canais de televisão. A cotidianidade familiar é, ao mesmo tempo, a família e o familiar, é uma forma de reconhecimento e de identificação com o que é veiculado na TV. Desta forma, para Martin-Barbero e Rey (2001) afirmam:

A televisão constitui hoje, simultaneamente, o mais sofisticado dispositivo de moldagem e de deformação do cotidiano, dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular, entendido não como as tradições específicas de um povo, mas a hibridação de certas formas de enunciação, de certos saberes narrativos, de certos gêneros novelescos e dramáticos do Ocidente com as matrizes culturais de nossos países. ( p.26).

A visão dos professores entrevistados sobre a TV é complexa e reúne um misto de possibilidades e impossibilidades que geram controvérsias sobre a qualidade, o uso, a relevância da televisão na vida deles como docentes e também fora das salas de aula. Ao mesmo tempo em que criticam a televisão, dependem dela como fonte, quase exclusiva, de informação e conhecimento e também como entretenimento e lazer. Martin-Barbero e Rey (2001) nos chamam a atenção para a posição dos meios intelectualizados que por muitos anos negaram a participação dos grupos populares nas instituições formadoras de opinião e atualmente, com o advento dos meios de comunicação, estão todos conectados em um só movimento. Ser leitor, espectador, internauta, multimídia são condições que fazem parte da formação dos âmbitos intelectualizados de hoje.

### 3.2.1 Professores Leitores e Espectadores

Seguindo a tradição das instituições de ensino, a leitura está entre as atividades citadas pelos professores entrevistados como freqüente no cotidiano deles. Eles afirmam ter acesso a livros de temas variados, na instituição em que trabalham e também em seus domicílios, além de jornais e revistas. Apenas um dos entrevistados disse ter assinatura de jornais e ou revistas de informação geral, porém eles afirmam que tem acesso a esses itens nas escolas.

De acordo com respostas obtidas pelo questionário, a maioria dos professores lê livros de ficção, poesia e textos religiosos como, por exemplo, a Bíblia. A leitura de textos religiosos apresentou maior índice de freqüência entre os entrevistados nas respostas dos questionários, seguida de jornais e revistas. Nas entrevistas individuais, apenas dois professores se referiam à religião em suas práticas de leitura e todos se declararam leitores de jornais.

As práticas culturais dos informantes são pouco diversificadas, limitando a quantidade de fontes de mediação cultural ao consumo de televisão, livros de ficção, poesia e textos religiosos, além do convívio com a família e amigos. Práticas culturais como cinema e teatro foram lembradas e citadas como atividades que às vezes são realizadas nas férias. Visita a museus, centros culturais, espetáculos de música clássica e ópera não foram atividades citadas espontaneamente pelos entrevistados, indicando que estas práticas talvez não sejam muito relevantes na escala de interesses deles.

A televisão foi conferida por eles como uma fonte de informação importante para o conhecimento de culturas diferentes, comumente apresentadas em programas jornalísticos, aos quais são classificados por eles como documentários (*Globo Repórter*, *SBT Repórter*, *Câmera Record*). A programação televisiva se constitui para esse grupo como uma fonte de mediação que centraliza conteúdos culturais que não fazem parte do cotidiano deles. Um dos entrevistados fez o seguinte comentário: *“A TV me dá uma visão de mundo muito grande porque eu não tenho possibilidade de viagens. Eu não viajo. Eu conheço outros mundos, outros países, outras culturas justamente através da televisão”*.

Uma parcela significativa dos conhecimentos eruditos desse grupo de entrevistados pode ser resultado de experiências televisivas, tendo visto que eles

apresentaram pouca vivência com estas atividades culturais. Nas entrevistas individuais, os professores se referiram a temas como arte, divulgação de resultados científicos, pesquisas de cunho social, diversidade cultural, comportamento e sociedade como os temas preferidos deles na televisão. Temas recorrentes em programas jornalísticos apresentados no horário nobre dos canais de TV aberta.

O pouco tempo para atividades fora dos domicílios e os baixos salários são indicadores que podem aumentar ainda mais o consumo de televisão. Por características que são próprias da produção do conteúdo televisivo, as informações e conhecimentos veiculados são essencialmente mais simples e pasteurizados. A idéia de uma formação cultural erudita consistente pautada na vivência, na experiência e no contato com práticas culturais diversificadas tem sido substituída por práticas cada vez mais midiaticizadas e virtuais. “Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares”. (SACRISTÁN, 2002, p.85).

Nesta perspectiva, a falta de vivência dos professores com instrumentos de cultura erudita dos professores pode produzir limitações nas trocas culturais entre eles e os estudantes. Os professores se apóiam primordialmente na leitura como fonte de erudição clássica e, no cotidiano, eles nutrem-se dos conteúdos produzidos para a televisão. Entretanto, cabe aqui também um questionamento sobre as práticas culturais do mundo contemporâneo, cujas experiências virtuais alimentam recursos que condizem às necessidades de novos tipos de saberes, de novas identidades sociais e culturais que legitimam o audiovisual como fonte conhecimento social e cultural. Não se trata de escolher entre práticas culturais eruditas ou mediadas, por exemplo, pela televisão ou internet. O momento é de transições de paradigmas de troca de conhecimentos e de aprendizagens que estão encontrando novos espaços legítimos de socialização.

A televisão adquire, assim, uma nova roupagem no cenário sócio-cultural por ser um meio de comunicação que condensa vários tipos de conhecimentos e está na maioria dos lares do país quase como um membro da família. “É impossível saber o que a televisão faz com as pessoas, se desconhecemos as demandas sociais e culturais que as pessoas fazem dela”. (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p. 40), demandas que para esse grupo de professores entrevistados

criam um complexo jogo de formação de identidades coletivas e dos modos como elas se alimentam, se projetam nas representações culturais e sociais apresentadas pela televisão. “É muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e porque atuam e como queremos que atuem”, na formação de conceitos sobre as aprendizagens com as mídias. (SACRISTÁN, 2005, p.86).

Aprender com a televisão parece ser algo distante do pensamento dos professores entrevistados, treinados para um pensamento movido pela razão e pela legitimidade de conceitos construídos no âmbito das instituições escolares. De acordo com Gutiérrez (1997), existem cinco formas de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos e de valores pela razão, intuição, emotividade, criatividade e pelo relacionamento e as escolas têm privilegiado a razão. Quando perguntados sobre o que aprendem com a televisão, a maioria dos entrevistados fez expressão de surpresa e as respostas vinham depois de longas pausas. Adquirir conhecimentos com a TV na opinião dos professores, está relacionado ao campo da sensibilidade e da subjetividade do comportamento humano. Para a maioria deles a TV ensina comportamentos e lhes fornece notícias, informações:

*“Aprendo com a televisão porque ali aparece o trato com o ser humano, para aprender a lidar com as pessoas. Eu acho que todo tipo de mídia possibilita a você uma forma de conhecimento”.*

*“Eu poderia falar muitas coisas, mas não quero puxar para o lado do conhecimento porque eu me interessou muito por documentários. Eu falaria do conhecimento do homem acumulado. Eu acho que no fundo é um tiro que vai sair pela culatra (riso). Acho que a televisão tem feito comigo uma educação do espírito. Não é do conhecimento. O conhecimento a escola faz há anos e nem por isso as pessoas são educadas. A televisão aposta muito na violência. Eu tenho aprendido a tolerar, a tentar entender o outro sem fazer tanto juízo de valor, até por conta da minha formação religiosa que necessariamente tem que colocar isso na minha cabeça. Então a televisão tem feito isso comigo, eu consegui ter paciência. Eu falei do subjetivo, no objetivo é obter conhecimentos para melhorar minha aula de artes, para conversar com você melhor ou conversar com meu filho melhor”.*

*“Dependendo do programa sim. Aprendo culturas de outra de pessoas, de outros lugares. Seria a vivência em termos de diálogo. Às vezes você coisas que acha que não existe e no final das contas foi você que não vivenciou aquilo, e de repente eu consigo vivenciá-lo através das pessoas desses programas de televisão”.*

*“Que pergunta difícil. O que responder? Eu acho que me dá uma visão de mundo, me situa no mundo, principalmente os jornais”.*

*“Aprendo quando eu vejo um documentário ou vejo nos jornais determinadas situações. Aquilo eu pego para mim e aprendo. Como também eu aprendo que aquilo é errado, que aquilo não é legal em outras situações”.*

Segundo Flores (2006), a relação que temos com TV passa pela emoção, pelas formas de percepção, afetos, desejos, sentimentos que habitam o inconsciente das pessoas. Uma proposta de análise que contemple só a razão não promove mudanças de atitude sobre a televisão. A crítica sobre a TV necessariamente envolve a observação dos desejos que movem jovens, adolescentes, crianças e adultos a optarem por determinados tipos de programas. A autora segue afirmando que as emoções não devem ser percebidas apenas eticamente como boas ou más e isso é um desafio que supõe não julgar a priori, como fazem professores e adultos, a programação que é transmitida pela televisão.

Compreendendo a televisão como instituição social, percebemos que sua programação reflete desejos sociais, porém não os determinam porque ela é apenas mais uma mediação presente no cotidiano do sujeito. Observamos na fala de um dos entrevistados que a TV ensina a tolerância que ele busca e acredita encontrar na religião. Já outros entrevistados afirmam apreender conhecimentos sobre comportamentos e pessoas que vivem em contextos diferentes dos deles. As imagens e mensagens da televisão abrem ao telespectador uma série de possibilidades, conjugações de idéias que formam suas identidades enquanto telespectadores. No grupo de entrevistados prevaleceu a idéia de um aprendizado de comportamentos e de diferentes formas de interagir com o próximo.

Diante de tantas constatações impõe-se a pergunta: *por que tanto receio em utilizar a TV?* Teóricos como Martin-Barbero (2001; 2008) e Orozco Gómez (2001; 2005) apontam a necessidade de diversidade cultural para construir uma integração mais ativa com meios como a televisão e a internet, variedade de experiências que não encontramos nas práticas culturais do grupo de entrevistados. Um indicador do baixo uso da TV por parte desses professores pode ser a insegurança em lidar com o contexto midiático, informatizado e digitalizado, para o qual seus conhecimentos parecem ser insuficientes. No âmbito dos conhecimentos sobre informática e internet, muitos de seus alunos possuem mais informação que eles e acerca dos conhecimentos sobre televisão tudo indica que o educando não é tão ingênuo e desinformado como muitos professores acreditam.

### 3.2.2 Crítica dos Professores à Televisão

Quando perguntados sobre seus posicionamentos críticos em relação à televisão, as respostas dos entrevistados foram semelhantes e tradicionalmente recorrentes nos meios populares e também entre os considerados mais cultos. A maioria enxerga a TV como um meio de comunicação de qualidade duvidosa que manipula as pessoas, que incentiva ao consumo exagerado, que depõe contra os valores morais, como percebemos no relato de um dos entrevistados do grupo de professores sobre como considera o seu posicionamento crítico frente à televisão:

*“É você tentar discernir e ver o que está por trás daquilo que está passando na televisão. Eu acho que a pessoa tem que reter aquilo que é bom, que traga para você uma experiência boa. E ver aquilo que não é legal e tomar aquilo para que não seja para você. Tipo, eu tenho alunos no ensino fundamental que vão para a sala de vídeo e eu comento sobre assuntos da televisão. Comento as atitudes que são adequadas ou situações que eu acho interessante e comento as que não são legais. Vocês vêem Malhação? Fulaninha de tal quando age assim você acha legal? Como vocês falam no jargão de vocês, traíra com a colega? Como vocês agiriam se fulano fizesse isso com vocês? É bem por aí que tem que ser. Então eu que eles têm que ter um olhar crítico na hora que vêem televisão. Vocês vêem a situação e tentem levar para vocês. Isso é legal pra mim? E se eu tiver tal atitude? Cada coisa que tem o lado bom e o lado mau. E é opção, todos têm o livre arbítrio de escolher o que é certo e o que é errado. A mídia tem a facilidade de trazer aquela realidade para a pessoa. Ela é ficcional, às vezes sim. É um ficcional que pode acontecer em qualquer época, com qualquer pessoa”.*

Perguntado sobre como adquiriu esse olhar crítico, completou:

*“Eu acho que outras pessoas me fizeram olhar. Na minha formação, muitos dos professores falavam sobre esse olhar crítico que nós deveríamos ter. Tanto no normal, que é o ensino médio, quanto no superior, nessa área de educação. Eles sempre falavam isso que tínhamos que ter esse olhar crítico. Não é só pra essa área de mídia, qualquer coisa. Tipo, se um aluno está lendo um livro tem que ter olhar crítico. Então, eu adquiri na minha formação, que os meus professores tentaram passar e eu absorvi para mim e senti que este era um caminho que eu deveria passar para aqueles que eu iria ajudar no decorrer da minha profissão”.*

Finalizando, relatou como acha que o aluno pode adquirir esse olhar crítico:

*“Esse olhar crítico o aluno deve adquirir através, eu acho, da intervenção, da conversa, do diálogo, do debate. Até os próprios pais porque às vezes a escola está muito sobrecarregada. Os pais tentam passar a educação que deveriam, mas acabam passando essa responsabilidade para a escola. Então a responsabilidade*

*é da escola sim, mas não totalizada. Então, a gente tenta fazer o papel de orientar. Mas, acho que o pai e a escola devem estar em conjunto para fazer isso. O aluno vai ser responsável tanto internamente pelos seus atos, como socialmente também. Está tendo muita irresponsabilidade social, porque você não trabalha internamente seus atos”.*

Outros entrevistados seguiram a mesma forma de se mostrarem críticos de televisão:

*“No mundo da televisão é sempre aparecendo aquele tênis bonito, aquele relógio bonito, aquela roupa bonita, aquela pessoa que fuma e se dá bem em tudo, aquela pessoa que bebe é a maioral. Eu acho que esse é ponto negativo da televisão”.*

*“Eu acho que tudo é válido desde que seja usado com qualidade. Que você use a mídia justamente para te favorecer. Tudo é válido”.*

*“Se você for olhar, assim, a qualidade, com olhar crítico, o que o programa está trazendo de cultura para você. Não tem nenhuma. Não tem acréscimo nenhum, não vai te dar oportunidade de crescimento nenhum. Às vezes a gente assiste para passar o tempo e quando o programa é bom ele tem informação”.*

Quatro entrevistados classificaram seus alunos como adolescentes, de baixa renda, inseridos em contextos violentos e principais consumidores dos conteúdos televisivos que eles consideram de baixa qualidade:

*“Eles comentam Big Brother ou então só lances que passam dentro da comunidade deles, alguma coisa assim do repórter que passa sobre polícia invadindo ou não sei quem preso”.*

*“Eles vêem justamente aquelas partes dos crimes, das notícias trágicas ou a parte de esportes, os meninos. Já que eles têm essa coisa, essa restrição de pegar um jornal e ler todo sem fazer a seleção justamente daquilo que mais eles gostam que, eu percebo, são as notícias trágicas”.*

A partir dos relatos dos professores, percebemos que a concepção de crítica que eles apresentam para a programação da televisão se insere basicamente no campo moral, em detrimento de outras possibilidades de julgamento como, por exemplo, as relacionadas às dimensões educativas e/ou estéticas da linguagem audiovisual. A noção de qualidade televisiva da maioria dos entrevistados se resume a avaliação dos valores morais apresentados nos diferentes formatos de programas, classificados por eles simplesmente como bons ou ruins, aceitáveis ou não.

O mesmo tipo de classificação foi apresentado pelas crianças que participaram da pesquisa desenvolvida pelo Grupem, cujo objetivo era saber o que as crianças pensam sobre o que vêem na tevê. De acordo com Duarte, Migliora e Leite (2008), a maior parte das crianças percebe que a televisão coloca para os telespectadores questões sobre comportamento moral, sobre o que pode ser considerado bom ou ruim. Recorrendo ao pedagogo Puig, as autoras definem os valores como normas de conduta que norteiam a vida social quando são problematizadas nas experiências vividas pelos sujeitos e “em sociedades como a nossa as mídias atuam como campo de problematização, participando da construção e veiculação de guias de valor, definidos por Puig como produtos culturais” que orientam a convivência dos sujeitos em sociedade (DUARTE; MIGLIORA; LEITE, 2008, p.103).

Analisando a forma como esses professores criticam os conteúdos, tendo como parâmetro os pressupostos de competência cultural de Martin-Barbero (2008), percebe-se que o grupo de entrevistados concebe a TV a partir de uma cultura textualizada, que encontra nas experiências vividas e no sentido que confere às suas próprias vivências em um discurso que legitima seus pressupostos críticos. Os entrevistados não apresentaram elementos que nos permitissem identificar conhecimentos sobre a percepção, por exemplo, das regras de produção de um conteúdo televisivo, seus pressupostos teóricos, históricos, econômicos e culturais, sugerindo, talvez, uma possível ausência desses conhecimentos em sua formação inicial ou continuada, como docentes. Nas entrevistas e também nos questionários os professores sinalizaram que não mantêm um contato frequente com leituras técnicas sobre pesquisas realizadas no campo da educação e da comunicação. Apesar de participarem de cursos de formação continuada, voltados para a aplicação didática das mídias audiovisuais, demonstraram, nas entrevistas, que seus interesses maiores nesses cursos diziam respeito a aprender a usar a tecnologia em sala ou, até mesmo, como forma de valorização e incentivo profissional.

Ao estabelecerem uma crítica aos alunos enquanto telespectadores, alguns professores os consideraram como vítimas da mídia e como parte dos chamados “grupos de risco”, formados por pessoas das classes populares C, D e E, crianças e pessoas com baixa escolaridade que, para alguns teóricos do campo, estariam mais predispostos a serem manipulados pelas mídias, na medida em que são vistos como

sujeitos inertes diante de imposições de condutas e valores inadequados disseminados nos meios de comunicação, sem recursos cognitivos e culturais para se defenderem dessa manipulação. Segundo Duarte & Alegria (2005), de acordo com esta perspectiva, apenas intelectuais, adultos com escolaridade elevada e jovens politizados estariam aptos a não se deixarem enganar e seduzir pelas mídias.

De acordo com Canclini (2008), a persistência de cenários marcados pelas desigualdades sociais e econômicas e por políticas culturais desenvolvidas ainda em contextos pré-digitais dificultam a formação de leitores e espectadores críticos. As instituições de ensino insistem em formar leitores e espectadores de artes visuais, quase sempre excluindo a televisão e não se preparam para atender as novas demandas de comunicação e aquisição de conhecimentos que crescem junto à idéia de convergência digital das mídias. O autor destaca que a indústria hoje produz livros e áudio-livros, filmes para cinema, para serem vistos em casa e também para o celular como uma tentativa, que tem tido bons resultados financeiros, de integrar espaços culturais de diferentes naturezas.

Segundo Canclini (2008), mesmo a educação formal mais aberta à incorporação de meios audiovisuais e da informática em seus currículos, incorporados de modo incompleto e os jovens continuam a aprender nas *telas extracurriculares* a serem leitores e espectadores sem uma orientação que ofereça critério de seleção para a avalanche de informações (confiáveis ou não) de ambientes como Google ou Yahoo. (p. 24). O autor lança o questionamento sobre a possibilidade concreta das instituições de ensino, com professores treinados nas novas linguagens, ajudarem no discernimento do valor da informação e dos espetáculos de modo a ultrapassar a conectividade indistinta em direção ao pensamento crítico.

### 3.2.3 Audiências do Horário Nobre

Neste estudo visualizamos os entrevistados como telespectadores e recorremos ao conceito de audiência para compreendermos melhor a relação deles com a programação televisiva no cotidiano. Como assegura Orozco Gómez (2002), ser audiência hoje implica posicionamentos diferentes. Um deles diz respeito ao fim das estratificações tradicionais definidas por critérios de gênero, escolaridade, religião e idade e aponta o surgimento de uma nova concepção de audiência identificada a partir de critérios transversais relacionados ao tipo de programa que assistem, ou seja, “diga-me o que vê que serei capaz de dizer quem você é”. Característica que ganha força com o crescimento da segmentação de canais e de alguns tipos de programas que formam um jogo de subjetividades, de modos de percepções que atuam no campo do simbólico. São programas estruturados a partir de pressupostos sociais, históricos e culturais que visam atender demandas específicas da sociedade com estratégias baseadas na observação de critérios de organização de espaço e tempo no cotidiano dos variados tipos de audiência.

Apropriando-nos desses pressupostos, a partir dos dados coletados nas entrevistas individuais e nas respostas do questionário, classificamos nosso grupo de entrevistados como sendo, predominantemente, audiência do horário nobre dos canais abertos de televisão.

O horário nobre consiste em uma faixa de horário da programação compreendida entre dezoito horas (18h) e zero hora (00h), que tem o maior índice de audiência entre os telespectadores brasileiros. A programação nesse intervalo de tempo é composta, basicamente, por telenovelas, telejornais, programas jornalísticos, filmes (em geral, hollywoodianos), futebol, programas humorísticos e de auditório. Cada dia da semana apresenta uma combinação diferente destes formatos, porém telejornal e telenovela são gêneros fixos, de segunda-feira a sábado. Nesta faixa de horário a programação se dedica sistematicamente à informação de notícias do cotidiano local, nacional e internacional e também ao entretenimento. A maioria das emissoras de TV aberta no Brasil segue essa linha de organização da programação, alternando ou não o horário de exibição dos programas, ou seja, podem apresentar telenovelas ou telejornais ao mesmo tempo ou alterná-los respeitando a faixa do horário nobre.

Os professores entrevistados, ao serem identificados enquanto grupo de telespectadores, se encaixaram em um padrão médio de audiência, composto em geral por trabalhadores que procuram informação e entretenimento na televisão quando retornam de suas rotinas de trabalho e também quando estão em dias de folga. O horário nobre é a proposta, em termos de programação televisiva, que visa atender a esses telespectadores, na verdade, a grande maioria da população brasileira. Perguntados sobre quando assistiam televisão, as respostas foram unânimes: ao chegar em casa após o trabalho e nos finais de semana. Cada telespectador contribui com uma cultura informada por mediações diversas, mas enquanto audiências estão conectados a uma programação televisiva estrategicamente construída para preencher o tempo livre do trabalhador comum. Aspectos relacionados a quando ver TV, em que estado físico ou psicológico ampliam a presença da televisão no cotidiano das audiências. Como afirma Orózcó Gómez (2005):

A interação entre o telespectador e a TV começa antes de ligar a televisão e não termina uma vez que ela está desligada. A razão da decisão sobre que programa ver ou a que horas sentar-se em frente à TV não são atos dos telespectadores individuais, mas que respondem a “padrões” para se ver TV, que são por sua vez, “práticas” para passar o tempo livre, realizadas diferente e sistematicamente por segmentos do público telespectador. (p.34).

Fisicamente o telespectador pode estar sozinho, mas como audiência os significados sociais e culturais ficam mais expostos. A condição de audiência impõe alguns padrões objetivando desenvolver hábitos, rituais para ver televisão. Contudo, ser audiência também é ser singular porque os processos de interação e recepção são naturalmente subjetivos, complexos e contraditórios. Segundo Orozco Gómez (2005) é necessário compreender o telespectador como um sujeito diante de uma situação - ver televisão- que o condiciona individualmente e coletivamente e não apenas como um objeto frente à TV; constrói-se nesse ato um sentimento de participação, de interação entre as audiências e a programação. Para o autor, o processo mental dos telespectadores segue a seqüência: atenção, compreensão, seleção, valoração do que foi recebido, armazenamento e interação para finalmente se realizar a apropriação e produção de sentidos. Porém, o mais importante não são os esquemas e seqüências mentais de apropriação e “sim que

compreendem um processo fundamentalmente sócio-cultural”. (OROZCO GÓMEZ, 2005, p.31).

A maior parte dos programas que os entrevistados vêem faz parte da grade de programação considerada horário nobre, contudo, observando as singularidades que formam um telespectador, os professores se referiam também a outros tipos de programas que não são exatamente dirigidos aos seus grupos de classes tradicionais (confirmando o pressuposto que estas classificações se encontram em processo de transformação) e que entre eles são, até, considerados populares demais e de pouca qualidade. Perguntado sobre um programa que considerava interessante na TV o professor Paulo declarou:

*“Tem uns programas que são muitos bons, uns programas à tarde. De vez em quando, quanto eu estou em casa eu vejo. Esses programas de família. Eles parecem umas coisas, pueris, mas não são. Têm uns que são umas porcarias sim. Mas o melhor, o que era o mais sério possível, infelizmente não está mais no ar. Aquilo era muito legal. Eu não levei aquilo para os meus alunos, mas é uma coisa a se pensar, acho muito interessante aquilo. Acho que era um tipo de programa que levava coisas do dia-a-dia, coisas que estão ocorrendo na casa delas (dos participantes do programa) e de repente aquilo pode ajudar. Agora me desanimei porque o que está no ar é muito ruim”.*

A professora Sandra, também declarou ser telespectadora de outros tipos de programas que não figuram entre os preferidos dos professores. Ela relatou o seguinte:

*“Eu vejo de tudo um pouco, desde Silvio Santos até entrevistas nessas TVs fechadas. Porque ali aparece o trato com o ser humano, para aprender a lidar com as pessoas. Eu acho que todo tipo de mídia possibilita a você uma forma de conhecimento no trato melhor com o outro. Eu vejo tudo. A única coisa que eu não vejo é filme pornô, não que eu tenha uma visão preconceituosa, mas eu acho que não tem aquela história por trás que possa somar alguma coisa. Eu gosto do Soletrando, eu gosto de programas de esportes, gosto de assistir Amaury Jr., embora seja um programa de variedade e algumas futilidades”.*

Estes aspectos reforçam a singularidade do sujeito na recepção televisiva que é mediada pelos diferentes tipos de experiências sociais e culturais obtidas ao longo da vida. Apesar de poderem ser classificados como audiências do horário nobre, horário comum de audiência da maioria da população, dirigido especialmente ao operariado, a análise da fala dos entrevistados sugere que identificar aspectos individuais de suas relações com a TV ajuda a tentar

compreender o jogo de subjetividades que envolvem a interação com a TV e como isto pode interferir no trabalho deles em sala de aula.

Algumas pesquisas constataram (DELORME, 2008; ARAÚJO FILHO, 2007; DUARTE, LEITE E MIGLIORA, 2006) que ao desligarem a TV as audiências não terminam suas atividades interativas com a programação porque elas levam estas experiências para outros locais, como o ambiente de trabalho, a escola, nas conversas com os amigos. Originando um processo de reapropriação e reprodução de sentidos compartilhados junto ao meio televisivo e a todas as outras fontes de mediação social e cultural que o sujeito se relaciona no cotidiano.

Uma observação constatada neste estudo foi que apesar dos entrevistados serem telespectadores, afirmarem que a televisão figura entre as principais fontes de conhecimento, entretenimento e lazer deles, ainda existe um grande desconforto em relação a ela. Já apontamos, nesta dissertação, que a TV se constitui como mais uma fonte de mediação dos professores entre outras com as quais eles interagem no dia-a-dia e que ela, mesmo se mostrando muito presente na vida deles, não é a instituição social sempre predominante na construção de suas visões de mundo. Quando o tema é televisão, predomina a formação que tiveram nas instituições de ensino e na forma como eles, professores, criticam e analisam a televisão. Os pressupostos e valores comumente designados aos meios de comunicação, como a TV, são os geralmente difundidos nas instituições de ensino – a televisão manipuladora, com uma programação que não estimula o pensamento, que não apresenta *cultura* - reforçando, aqui, o caráter coletivo de ser telespectador, de pertencer ao mesmo grupo profissional.

Com estas referências, acreditamos que os professores não consigam criar uma imagem positiva da televisão, mesmo usufruindo dela muitas vezes positivamente. “*A produção de sentido que o telespectador realiza é, por conseguinte, uma interrogação aberta para a investigação*” que neste caso, se impõe o questionamento sobre a formação de professores. (OROZCO GOMES, 2005, p. 36).

Nas entrevistas, os professores citaram vários tipos de programas dos quais se consideram audiência relativamente assídua. São programas de variedades, jornalísticos, de humor, de entrevistas e debates, de várias emissoras. Entre os programas relatados estão: Amaury Jr., novelas da Rede Globo (*Caminho das Índias, Malhação*) e da Rede Record (*Caminhos do Coração, Caldeirão do*

*Huck* (quadro *Soletrando*), *Programa do Jô*, *Altas Horas*, *Programa Roda Viva*, *Sem Censura*, *Supercine*, *Casos de Família*, *Tela Quente*, *Globo Esporte*, *Esporte Espetacular*, *Globo Repórter*, *SBT Repórter*, *Câmera Record*, *Globo Rural*, *Bom dia Brasil*, *Jornal Nacional* e *RJTV*. Foi citado também o *Canal Futura*, mas nenhum dos entrevistados citou programas específicos vistos nesse canal. Pela lista de programas citados observamos que o grupo de professores entrevistados integra, preferencialmente, as audiências da Rede Globo de Televisão. Entre vinte programas apresentados, treze são exibidos por essa emissora.

### **3.3 Televisão educativa**

De acordo com o Código Nacional de Telecomunicação, pelo decreto 236, em 1967, as TVs educativas deveriam transmitir apenas programas considerados educativos como telecurso, conferências, entrevista com intelectuais e debates. Essas emissoras de TV não poderiam veicular propagandas ou obter patrocínios. Somente os governos federal, estadual e municipal, além de universidades e fundações de direito público poderiam administrar e coordenar os canais de TV educativos. Contudo, a partir dos anos de 1990, mesmo com a proibição, essas emissoras passaram a exibir publicidades e a aceitarem patrocínio visando melhorar a qualidade da programação. Segundo Blois (1996), o Brasil apresenta um sistema misto de comunicação com emissoras públicas e privadas que em ambos os casos podem ser comerciais ou exclusivamente educativos. Para a autora, não existe uma regra básica para o “fazer” educativo em um programa de televisão. Ela destaca exemplos como reportagens sobre ciências, séries televisivas baseadas em obras literárias de escritores brasileiros e cobertura jornalística sobre fatos marcantes da história recente do país como formas de fazer TV educativa.

Para a maioria dos entrevistados os programas dos canais educativos<sup>15</sup> são de boa qualidade, no entanto, eles não integram as audiências desses programas. Quando perguntados sobre que programas assistiam pela televisão, os programas dos canais educativos não foram citados, porém um dos questionamentos deste

---

<sup>15</sup> Ao se referirem aos canais educativos, os professores citaram o Canal Futura e a TV Brasil (antiga TVE).

estudo é analisar a relação que os professores têm com a programação educativa, destinada especificamente para eles, seguindo orientações pedagogicamente indicadas para determinadas faixas de público em idade escolar. Ao serem questionados especificamente sobre a TV educativa os entrevistados fizeram os seguintes relatos:

*“Os programas educativos são muito positivos. Algumas vezes eu assisto, nem sempre porque o tempo do professor é muito tomado. Quando eu não estou nas minhas tarefas de escola, eu estou nas minhas tarefas de casa. Eu só estou em casa à noite. Eu assisto um jornal, vejo um pouquinho de novela”.*

*“A TV educativa tem alguns programas bons ou são realmente, assim, na linguagem dos alunos, chatos. Não dá realmente para você compartilhar e assistir. Você começa já acha que é chato e abandona”.*

*“Às vezes eu pego a TVE e vejo alguns programas educativos sim. Às vezes eu pego pela metade alguns programas. Agora, não posso dizer o nome programa. Eu passei olhei, gostei, eu to vendo”.*

*“Eles são ótimos, adoro. Quando eu tenho tempo de assistir eu acho muito bom mesmo. Mas eu, ultimamente, não tenho assistido quase nenhum. Deixa-me ver se lembro de algum que tenha me marcado (pausa) Teve um que falava sobre leitura, sobre a dificuldade da criança, de adaptação à leitura. Eu assisti um, mas eu não me lembro o nome. Foi na TVE, um professor falando. Eu achei interessante”.*

*“Quando o canal 2 pegava, que a gente chama de TVE eu via. Tinha umas coisas que faltam sobre história, sobre a época militar. Eu gostava também do Globo Repórter, quando passava aqueles documentários interessantes. Tudo que se fala em termos de história, eu gosto de ver”.*

Ao analisar o conteúdo das respostas sobre televisão educativa, percebemos que os professores não têm o hábito de ver programas classificados como educativos e poucos parecem conhecer a programação dos canais que os veiculam. Referem-se ao canal 2 e à TVE como algo de qualidade elevada, condizentes com suas preferências, mas informam que a falta de tempo e o horário da programação desses canais são empecilhos, como citado por uma professora:

*“Houve um período em que eu assistia muito Telecurso porque eu trabalhava na parte da tarde. Hoje em dia eu não posso assistir mais. O Telecurso está passando seis e pouco da manhã e eu já estou no trânsito vindo pra cá. Imagina se tivesse um Telecurso, não vou dizer à tarde, mas no lugar da Malhação”.*

Como temos constatado ao longo dessa análise, os professores declaram ter um interesse especial por todos os programas classificados como educativos. Nessa classificação, incluem programas como *Globo Repórter* que, mesmo não

estando necessariamente dentro dos padrões definidos para esta classificação, faz menção a temas discutidos em disciplinas escolares e, por isso, foram relacionados como tal. A programação educativa que atenderia ao horário de descanso do professor é exibida exclusivamente nos canais educativos como a *TV Brasil*, *TV Cultura*, *Canal Futura* (entre outros), mas tudo indica que os professores entrevistados não estão habituados a assistir esses canais. A única entrevistada que se referiu a um programa educativo citando o nome e o horário em que estaria no ar, referiu-se à exibição do mesmo na *Rede Globo*.

### **3.4 Televisão e realidade**

A interrogação à cotidianidade familiar implica uma série de fatores, entre eles o imediatismo, magia do ver, a idéia de realidade. Características que, segundo Martin-Barbero (2008), conferem à TV uma sensação predominante de proximidade, construída a partir de uma montagem funcional sustentada pela simulação da realidade obtida, sobretudo, pela gravação do *ao vivo* (p.297) cotidiano tem como referência o imediato representado na necessidade de sentir o hoje, o presente que encontra na televisão uma cúmplice/companheira disposta a oferecer um discurso que familiariza qualquer tipo de assunto, geralmente com complexidades diluídas e simplificadas pelo ato de ver.

Quanto questionados sobre qualidade em televisão, a palavra mais usada por todos os entrevistados foi *realidade*. Na visão deles o valor da televisão está em apresentar o que chamam de *real*. A relação TV realidade se amplia, também, à medida que lhe é conferida uma sensação de onipresença. Os conteúdos, as imagens que são veiculadas na televisão repercutem em todos os outros veículos de comunicação, como jornais, revistas, rádios e internet, veículos de informação considerados de maior peso cultural pela maioria dos entrevistados. Por isso, os professores elegeram o telejornal e os programas jornalísticos (definidos por eles como documentários) como os de melhor qualidade, aos quais estão habituados a assistir, como percebemos nas seguintes afirmações:

*“Acho que para um conhecimento relevante, eu normalmente fujo um pouco da ficção. Prefiro coisas mais reais. Por isso que eu acho que documentário é uma coisa que você aproveita mais”.* (professor Paulo)

*“Seria realmente a informação, mas informação da realidade sem pensar em algum grupo. Seria realmente voltado mais para a verdade. Eu acho que há muito comprometimento, sempre tem uma tendência de tal grupo que eu beneficiar ou não”*. (professora Selma)

*“Quando você está vendo uma reportagem ou se você está vendo um documentário, aquilo é uma coisa real”*. (professora Eliane)

*“Tem qualidade quando ela (a TV) procura mostrar a realidade do que acontece ao nosso redor. Ai ela procura informar de forma correta”*. (professora Jane)

*“Quando passa documentário, eu gosto. Eu acho que você aprende sim. Algumas novelas também, já que a novela conta o que? São as coisas da vida real. Então você pode tirar alguma coisa dali”*. (professora Viviane)

*“O programa de televisão não é informativo para mim, não é educativo e também não serve com um programa cultural quando não mostra, não prova essa realidade. Quando ela camuflada e você não consegue ver o real”*. (Professora Virgínia)

Os programas de televisão cujos temas são a *realidade* sempre deixam brechas para gerar ambigüidades e possibilidades para várias formas de interpretações, vários tipos de verdades. Segundo Machado (2001), o telejornal segue um pressuposto internacional que é informar sobre o que está acontecendo ao nosso redor. Assim as abordagens sobre ele se resumem a verificar o grau de exatidão ou de confiabilidade do foi transmitido. O mesmo ocorre com os programas jornalísticos, muda o formato, mas as implicações de exatidão e confiabilidade continuam.

A programação que os professores consideram de qualidade por retratar o real é estruturada a partir de formatos televisivos caracterizados por apresentar uma seleção de informações úteis aos telespectadores. Os telejornais atendem às necessidades de informações diárias e curtas, com chamadas *ao vivo* sobre os acontecimentos da cidade, do bairro, do trânsito. Caracteriza-se por uma edição composta por temas variados como saúde, educação, economia doméstica, política e programação cultural. Já os programas jornalísticos, definidos pelos professores como documentário, são geralmente temáticos e raramente usam o recurso do *ao vivo*. Apresentam informações mais completas com o auxílio de especialistas do assunto abordado, resultados de pesquisas de centros científicos e tecnológicos reconhecidos nacionalmente e internacionalmente e de personagens, pessoas comuns que figuram com o objetivo de aproximar os telespectadores ainda mais ao

tema em discussão e aumentando o senso de realidade. De acordo com Machado (2001), essas vozes não são verdadeiras ou falsas porque representam diferentes pontos de vista e “a questão da verdade está, portanto, afastada do tema significativo do jornal, pois, a rigor, não é com a verdade que ele trabalha, mas com a enunciação de cada porta-voz sobre os eventos”. (id, p.111). Consideramos, aqui, que essa definição também se aplica ao programa jornalístico.

O telejornal, por exemplo, é uma montagem de acontecimentos de naturezas diversas que, por um discurso único, tende a compilar várias vozes. Para Machado, essas vozes não são verdadeiras ou falsas porque representam diferentes pontos de vista e *a questão da verdade está, portanto, afastada do sistema significativo do telejornal, mas com a enunciação de cada porta-voz sobre os eventos* (MACHADO, 2001, p.11).

Nas entrevistas os professores afirmam aprender com os telejornais e com os programas jornalísticos. Para Barreto (2009), o ideal de objetividade proposto pela mídia é uma construção que sugere a presença de um receptor idealizado da mesma forma que os professores idealizam seus alunos como telespectadores. A autora afirma o seguinte: “Na escola, o mito da objetividade também já foi defendido em propostas de abordagens pedagógicas [...] se idealiza a existência de um público-alvo e de um aluno médio. É comum imaginar poder ensinar e aprender com textos neutros, imparciais e objetivos”. (BARRETO, 2009, p.98). A maioria dos entrevistados elege a programação jornalística como interessantes para aos alunos porque mostra a realidade mostrando fatos do cotidiano com imagens, que para eles, são incontestáveis. A noção de qualidade que imprimem ao conteúdo televisivo está diretamente relacionada ao mostrar de modo objetivo, documentado a realidade. Nesse mesmo sentido, os entrevistados também concebem o papel social da TV como apenas informar. Alguns entrevistados fizeram as seguintes afirmações:

*“O papel social da TV? O principal papel dela é informar. Só isso. Quando ela procura e mostra a realidade do que acontece, informa de forma correta e objetiva ela cumpre esse papel”.*

*“Informar com qualidade, respeitado os fatos, mostrando o real. Assim ela cumpre o papel social dela”.*

“Qual o papel social da televisão? Eu acredito que é só informar bastante”.

O papel social para os entrevistados se resumiu a informação. Outros aspectos da televisão não foram citados. A maioria deles acredita que a TV educa, mas não atribuem a ela o papel social de educar ou ensinar. Apenas uma professora sinalizou indiretamente o papel social à educação quando ao responder essa questão disse que a TV deveria contribuir mais com programas como *Telecurso*. Os professores entrevistados atribuem aos programas jornalísticos uma grande parte dos conhecimentos que apreendem pela televisão.

Em uma perspectiva que reúne conceitos que ampliam o caráter social e cultural da televisão, é preciso compreender o jornalismo e seus produtos como formas de construção social. A partir de parâmetros delineados pelos chamados *Estudos Culturais*, que dão visibilidade a grupos sociais tradicionalmente excluídos, reconhecendo e investigando práticas e conhecimentos populares como fonte de saberes relevantes para o mundo contemporâneo (COSTA; SILVEIRA E SOMMER, 2003), pode-se compreender esses programas jornalísticos como mediadores populares para conhecimentos que são construídos em parceria com veículos como a televisão.

Deste modo, para Martin-Barbero (2005; 2008), a compreensão de como o processo de comunicação interfere no ambiente cultural e social da vida cotidiana, alterando-os ou não, passa, sobretudo, pelos pressupostos de temporalidade social. A grade de programação da televisão interfere no modo como o telespectador se predispõe a interagir com os “mundos” definidos por Fañçois Jost (2007) e nas práticas cotidianas de trabalho e lazer.

No Brasil, “A televisão é agenda do brasileiro. O ritual inabalável do horário nobre é o que nos possibilita programar um encontro com os amigos, depois da novela das oito, mesmo que há muitos anos ela comece as nove” (DUARTE E CASTRO, 2007, p.16). A telenovela e o Jornal Nacional, transmitidos em rede no país, são marcos que funcionam como reguladores das atividades cotidianas das audiências.

Entretanto, os processos de recepção são interativos e a programação nem sempre cumpre seu papel regulador. Emerge então a necessidade de compreender o funcionamento dos domicílios, como assegura Fuenzalida (2002). Para o autor a presença ou ausência dos sujeitos no domicílio se relaciona com o menor ou maior

consumo da televisão e quem está em casa possui tempos diferenciados para cumprirem suas tarefas domiciliares, como inclusive ver TV. Ele afirma o seguinte: “Los ritmos de vida em el hogar se asocian com estados diarios de ánimo em lãs personas ali presentes y com expectativas subjetivas situacionales ante la TV”. (FUENZALIDA, 2002, p.50). A televisão pode ser uma companhia para momentos de descanso, pode servir como distração para crianças, pode servir como estímulo para a imaginação. O autor nos chama a atenção para a compreensão de que os telespectadores não estão sempre fisicamente e psicologicamente disponíveis para ver TV, conforme os programadores desejam.

Segundo François Jost (2007), as características necessárias à inteligência do fluxo televisivo partem de três pontos: o mundo real, o mundo fictício e o mundo lúdico. Pontos que se comunicam, se confundem e se constituem como desafios para a comunicação televisiva. O emissor e o telespectador não estão sempre, necessariamente, na mesma sintonia conferindo o mesmo tipo de interpretação, ou seja, podem acionar mundos diferentes ao que o emissor desejaria para a audiência no momento de recepção.

### **3.5 Hora do descanso**

Observando os relatos dos entrevistados sobre seus gostos pessoais, seus modos de vida, suas concepções de qualidade e cultura e, sobretudo, o momento em que assistem TV, identificamos que ver televisão é tido por eles como o momento do descanso após a rotina de trabalho fora de casa. O curto espaço de tempo de que o professor dispõe para as atividades de lazer e de descanso é também aproveitado para as atividades profissionais. Como afirma Teixeira (1998), os tempos de trabalho e lazer são vividos como um tempo único caracterizando o lazer do professor como ocupado com questões de trabalho que atravessam diversos momentos e situações da vida de um docente. “É uma constante lembrança e vínculo com aos alunos constituindo um permanente estado

de alerta do professor” (TEIXEIRA, 1998, p.111) que se faz presente também no momento de ver televisão.

Como afirma Martin-Barbero (2008), a programação televisiva é construída tendo como parâmetros pressupostos de *simulação de contato* que deposita em apresentadores carismáticos o papel de criar um contato virtual que simula o diálogo com a família. Assim como a *retórica do direto* que pelo ato de ver, reforça ainda mais o sentimento de real. Mesmos revestidos de seus papéis de professor — em estado de alerta — os entrevistados proferiam críticas sobre a TV que, de um modo geral, reforçam estereótipos que dificultam o diálogo.

Os professores se deixam envolver porque se encontram fisicamente e psicologicamente predispostos a operar com os três *mundos* propostos por Fraçois Jost (2007) ao mesmo tempo. Chegam cansados do trabalho, buscam descanso e entretenimento, selecionam aquilo que lhes parecem de maior qualidade (em uma programação que não oferece muitas opções), pensam nos alunos, pensam em seus desejos pessoais e suas frustrações. Ações que podem ser feitas diante de um programa de televisão que se vale de estratégias de comunicação que criam um clima de proximidade, de familiaridade e de realidade. Esse é o retrato do cotidiano da maioria da população brasileira

O quadro cotidiano apresentado pelos professores, nas entrevistas, destaca as dificuldades que eles têm para organizar o tempo devido ao acúmulo de tarefas profissionais que não cessam como uma forma condicionante de ser docente. Como a televisão ocupa parte importante do tempo do professor, amplia-se a necessidade dele obter conhecimentos sobre a essência de produção da televisão. Há de se promover um avanço na competência cultural (MARTIN-BARBERO, 2008) do professor que lhes permita ampliar a relação com a TV para além do modo textualizado, e possam lidar com os textos televisivos também de modo gramaticalizado. Acreditamos que esse movimento de transição e/ou diálogo entre as formas de competências culturais pode culminar em um aproveitamento maior e mais consistente dos conhecimentos e das vivências que os professores compartilham junto à televisão.

## 3.6

**Escola, professores, prática pedagógica e televisão**

Um dos critérios de seleção dos informantes desta pesquisa foi a participação deles em cursos de formação continuada em mídia-educação. Partimos do pressuposto de que esses profissionais teriam um interesse especial por mídias, sobretudo os formatos audiovisuais, tema dos cursos de que eles participaram. Todos os professores entrevistados trabalham em escolas que possuem recursos para práticas pedagógicas que interajam com as mídias, têm salas equipadas com televisão, DVD e computadores conectados à internet e são profissionais que, pelo menos uma vez ao longo de suas carreiras, adotaram recursos audiovisuais em sala de aula. O recurso apontado por eles como o mais utilizado nas atividades em sala de aula foi a exibição de filmes de longa e curta metragens. A frequência dessas práticas apresentou uma variação elevada entre os professores porque as escolas em que eles trabalham apostam em metodologias diferentes em relação ao uso das mídias. Vejamos no quadro a seguir.

<b>Atividades</b>	<b>Helena</b>	<b>Selma</b>	<b>Jane</b>	<b>Sandra *</b>	<b>Virgínia *</b>	<b>Eliane *</b>	<b>Paulo</b>
<b>Exibição de vídeos / DVD's educativos.</b>	Uma vez por ano	Uma vez por semestre	Uma vez por bimestre	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Várias vezes por semana	Uma vez por semana
<b>Uso do computador para edição de vídeos.</b>	Nunca	Nunca	Uma vez por bimestre	Uma vez por bimestre	Nunca	Nunca	Uma vez por mês
<b>Uso de audiovisuais (capítulos de novela, seriados, filmes, etc.).</b>	Nunca	Uma vez por mês	Uma vez por mês	Várias vezes por semana	Várias vezes por semana	Várias vezes por semana	Uma vez por semestre
Obs: A professora Viviane não respondeu o questionário							
* Os professores destacados atuam em uma escola que optou por uma metodologia que pretende integrar a mídia nas práticas pedagógicas da escola e as professoras entrevistadas atuam diretamente em atividades extra-classe, na sala de vídeo.							

Figura 6 - Quadro com frequência de atividades relacionadas com audiovisual que professores utilizam na sua prática pedagógica.

Nas entrevistas individuais focamos a utilização de conteúdos da televisão na prática pedagógica e a maioria declarou que não faz uso da TV em sala de aula, apesar de considerarem importante a presença da televisão na escola. Cinco professores não acreditam na possibilidade real de usá-la em suas práticas pedagógicas. Um dos professores disse não ter muito tempo para selecionar os conteúdos da televisão e aponta as dificuldades, segundo ele, para a realização desta prática:

*“Eu não tenho usado produtos da televisão porque o meu tempo é muito tomado. Mas sei que tem algumas coisas que eu poria usar, como trechos de algumas novelas. Na rede Globo têm algumas interessantes que eu poderia abordar com meus alunos temas como valores internos, disciplina. Ainda não fiz isso, mas é um projeto para eu fazer algum dia. Eu não tenho tempo para ficar gravando trechos de programas de televisão, separar o que interessa e editar. Esse é o maior problema, ficar gravando em tempo real. Tem a internet, mas é muito raro pegar alguma coisa da televisão”.* (professor Paulo)

Perguntada sobre a relação da escola com a televisão a professora Jane opinou o seguinte:

*“Eu não vejo muito essa relação, a televisão dentro da escola. Atualmente, não. Porque eu acho que ela teria um papel muito importante se nós professores pudessemos, em determinado horário, selecionar um programa na televisão e com os alunos assistindo, eles pudessem, nós pudessemos dentro da escola discutir. Mas não tem essa possibilidade, eu não vejo”.* (professora Jane)

Outra professora define o problema criticando a concepção que alguns professores têm em relação à televisão. Na opinião dela, *“muitos professores tinham uma visão distorcida da televisão e achavam que levar o aluno para sala de vídeo era perder tempo e atrasar os conteúdos da disciplina dele. Agora, já vejo mudanças e a procura dos professores pela sala de vídeo tem aumentado”.* Porém, a professora Helena afirma que *“na realidade o uso da televisão na escola é muito restrito, embora se diga muitas vezes o contrário. Dificilmente a gente trabalha com televisão”*, conclui.

Nesse contexto, é possível perceber que há uma grande resistência dos professores em conceber a televisão como um veículo aliado à educação formal, nas instituições de ensino. A construção de uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, ancorada em procedimentos lineares ainda é presente no imaginário dos professores e alunos. Vejamos o que uma das entrevistadas afirmou:

*“Eu ainda sou daquelas que acreditam que a relação professor aluno é mais eficaz que qualquer outro meio, que qualquer outra mídia. Eu trabalho com produção de vídeo e agora mesmo eu estava em sala e um aluno me disse para eu parar com essa história de vídeo, que era melhor eu ficar na frente do quadro dando aula. Por mais que se pense que o aluno vai achar tudo isso maravilhoso, vai se entreter ou vai ficar mais preso ao conteúdo só porque eu estou utilizando uma mídia, eu sei que não funciona desta forma. Quem vive a realidade na prática, como professor, percebe que isso não é a salvação da educação, como muitos vêm colocando”. (professora Helena)*

Ao longo das entrevistas houve resistência ao falarem da televisão. Eles hesitavam em se assumir como telespectadores comuns e iniciavam suas falas sobre TV justificando o porquê de assistirem televisão, condicionando esse fato apenas à prática na sala de aula, ou seja, como os alunos vêem eles seriam obrigados a ver também. Cinco professores apresentaram essa justificativa no início da entrevista. Como disse uma das entrevistadas:

*“Eu não tenho uma interação freqüente com a televisão. Eu a uso como recurso para me manter informada. Até porque está dentro do contexto que eu trabalho. Eu trabalho com adolescentes. Eu tenho que ver o que está se passando na TV para eu poder fazer comentários com meus alunos”.*

Porém, no decorrer da mesma, se mostraram telespectadores assíduos de determinados tipos de programa como telejornais, documentários e telenovela. Perguntada sobre a opinião que tinha sobre a televisão, uma professora respondeu o seguinte:

*“Ah, sinceramente eu acho que tem coisas na televisão que não deveriam ter, que não acrescentam em nada para as pessoas, que apenas alienam as pessoas. Como esses programas que a gente vê. Por isso eu não vejo televisão. Você liga a televisão de manhã, quando é manhã bem cedo você vê os telejornais. Você vê pelo menos o da rede Globo, que eu vejo. Acho que tem coisa muito legal, informação. Depois você vê programa de fofoca, programas de auditório que nada acrescentam. Os programas bons, geralmente, são dez e onze horas da noite. Quando se vê por acaso um Jô Soares, um Serginho Groisman. Não que eu seja “globeleira”. É porque é o que a gente mais assiste. Novela eu quase não vejo. Eu vejo o Globo Repórter. Então tem também os programas do dia de domingo, bem mais tarde na Record que às vezes eu vejo e falam sobre as condições das pessoas, fazendo críticas. O dia de domingo é um saco para ver televisão, aí o tempo passa e eu assisto porque eu também não gosto do Fantástico, que hoje em dia não acrescenta nada. Então, eu gosto muito de ver informação, de ver documentário. Eu até via a TVE, mas agora não consigo pegar esse canal”.*

Ao mesmo tempo em que a entrevistada afirma não ver TV, ela nos informa com detalhes uma série de programas televisivos que fazem parte do dia-

a-dia dela. Essa contradição pode ser vista como um indicador da influência de teorias apocalípticas sobre os meios de comunicação, sobretudo a televisão, constantemente acusada de manipular as massas incentivando apenas o consumo pelo consumo. Orozco Gómez (1997), referindo-se ao contexto mexicano, sinalizou a existência de alguns estereótipos ainda vivos no campo da educação que julgam a TV como algo que não tem nada a acrescentar e não deve entrar na escola, único espaço legítimo para educar. Estereótipos que servem à realidade brasileira e representam obstáculos para a formação de um profissional docente comprometido com seu tempo e com sua função mediadora no diálogo entre as mídias e a escola. Percebemos que entre os professores, atores sociais considerados pelo senso comum como naturalmente críticos e intelectualizados, transparece um constrangimento em relação a TV. “A repressão simbólica é tão violenta que, às vezes, não percebemos que estamos internalizando um discurso que só dá valor às aprendizagens realizadas dentro da escola. Tudo que é aprendido fora é visto com reserva, com desconfiança”. (ALVES & PRETTO, 1999, p.29).

Contudo, o atual momento exige uma educação que comporte as mudanças que emergem junto ao crescimento da importância das tecnologias de informação e de comunicação nos diferentes contextos sociais, incluindo as instituições escolares. As culturas mediadas pelas novas e velhas mídias já ultrapassaram os muros das escolas e se fazem presentes no cotidiano de todos os atores que interagem no âmbito escolar. Não há mais espaço para se pensar em escolas longe destas transformações. Cada vez mais pesquisadores (PRETTO, 2005; DUARTE, LEITE E MIGLIORA, 2006; DELORME, 2008) se dedicam e buscam conhecimentos que destacam o impacto das mídias no cotidiano das sociedades contemporâneas e sinalizam para o surgimento de um trabalho efetivo nas instituições escolares que priorize a multiplicidade de olhares sem temer a presença dos meios de comunicação, incluindo a televisão.

A nova escola que se está construindo tem que ter na imaginação, em vez da razão, o seu elemento mais fundamental. Essa nova escola, que está sendo gestada nesse processo, deverá estar centrada em outras bases, não mais reducionista e manipuladora. [...] Hoje as mudanças que estão ocorrendo exigem uma nova postura da escola. Preocupada em formar um *profissional não profissionalizado* capaz de viver plenamente essa civilização da imagem e da informação (PRETTO, 2005, p.102-103).

Entre os entrevistados, uma professora se destacou ao afirmar que, hoje, em sua prática pedagógica, sente que precisa mudar e interagir mais com os alunos e conhecer melhor o universo deles, que é um universo mediado, sobretudo pelas mídias. Ela fez o seguinte relato:

*“Eu vejo que a mídia tem tudo a ver hoje com a educação. No ano passado, eu estava na sala de aula e os meus alunos falavam sempre de filmes americanos e eu sempre criticava como sendo algo que não acrescentaria nada. Só que teve um filme que passou na televisão, que por sugestão deles eu trouxe para a sala de aula. Foi o “Click” e eu gostei muito. Gostei da reação deles, de vê-los falarem sobre as coisas que realmente importam na vida, dos momentos em família. E isso mudou minha visão. Teve, também uma vez que, em uma atividade, com uma professora de outro lugar, ela pediu que eu selecionasse alguns alunos para participar de uma entrevista sobre mídia. Não sei se foi por preconceito, mas escolhi alguns que eu achei que poderiam dar uma entrevista legal e outros mais agitados, mais bagunceiros eu deixei de fora. Mas eles reclamaram, pediram para participar e deixei entrar. Foi tão bacana! Ficou um trabalho tão legal! Foi uma mesa redonda, eles falaram sobre os anseios deles, que querem trabalhar com computador, querem ir para sala de vídeo, querem produzir seus próprios filmes. E agora já tem uma turma escrevendo um documentário”.* (professora Sandra)

Os professores participantes desta pesquisa se sentem pressionados, convocados a se posicionarem e a se tornarem mais ativos neste processo de transformação. Ao mesmo tempo, estão despreparados para assumir o papel de protagonistas deste novo cenário cultural e educacional. Para a maioria deles, essas mudanças são reduzidas às diferenças geracionais, criando um sentimento de conformação, que entre outros fatores, pode gerar retrocessos na relação entre as mídias e as instituições escolares. Acredita-se que o aluno está muito a frente deles no quesito mídias e há muito pouco o que fazer.

As iniciativas e os esforços para mudar esta situação têm se mostrado insuficientes porque parte significativa dos professores não se sente motivada, estimulada e capacitada para assumir o comando destas transformações na escola. Questionadas sobre a utilização das mídias na prática pedagógica as professoras responderam:

*“As mídias foram colocadas na escola de uma forma muito rápida e quando você começa a aprender uma coisa, ela já está em outro passo. E o professor, ele não foi capacitado pra isso. Os cursos de capacitação são restritos. E nós, professores, temos um pequeno tempo para aperfeiçoamentos, porque é um corre-corre. Um dia você vai para uma escola, outro dia você vai para outra. Fora os trabalhos que você leva pra casa, correção de prova, preparação de aula. Você fica com o*

*tempo limitado. Então, é muito bonito falar sobre as mídias na educação, que nós podemos fazer isso, que nós podemos fazer aquilo, mas na prática não é assim. Não digo que professor não queira ser inserido nesse contexto, mas é que a vida dele é tão corrida que ele não tem tempo de se aperfeiçoar”.* (professora Jane)

*“Eu não me sinto muito preparada. Na minha época de escola não se trabalhava muito com mídia, na faculdade também não. Às vezes a gente usa uma coisa ou outra. Mas preparada mesmo, eu não me sinto. Eu acho é todo um conjunto. Não basta um professor, não basta uma escola. Não basta um. Tem que ter o apoio de todos. Tem que haver interesse de todos, apoio da direção, apoio de tudo e também interesse dos alunos. Ter um local adequado, um jeito pra trabalhar. Eu acho que tem que ser um conjunto”.* (professora Viviane)

*“As mídias são interessantes, mas eu ainda acho que tem alguma coisa que não se encaixa dentro da educação. Pode ser a necessidade um tempo maior para os profissionais da educação se preparar sem ter que se preocupar com outras coisas. (...). Porque quando o profissional é valorizado e sabe que aquilo vai melhorar o seu futuro, que vai dar resultados. Tudo fica mais fácil. Agora, quando esse resultado é em longo prazo. E realmente as pessoas falam que é uma utopia. Você fica sem esperança. Fica sem chão. Gostaria muito que desse certo, mas tem que ter respeito ao professor. Ser exigido ministrar o conteúdo, fazer as avaliações só em cima daquele conteúdo não dá. Isto está realmente velho e nós teimamos e continuamos na mesma”.* (professora Selma)

No decorrer das entrevistas, alguns professores demonstraram ter uma baixa expectativa sobre a percepção de seus alunos como consumidores críticos e ativos de mídia. Seis, dos oito entrevistados, se referiram aos alunos como incapazes de selecionar e usufruir com qualidade os programas de televisão. Questionada sobre os alunos e a televisão uma das professoras respondeu: *eles não gostam de ler, gostam de Big Brother, e o que isso acrescenta? Todos os meus alunos conhecem programas de fofoca, foi ai que eu aprendi. Quando fala de desgraça ou da vida de algum artista a maioria se interessa.*

Porém outros se posicionaram de modo mais positivo, sinalizando a importância da interferência da escola na formação de um telespectador mais consciente, como disse o professor Paulo:

*“Eu acho que a TV é um meio neutro, com coisas boas e ruins. Nós estamos sujeitos a isso porque não temos como interferir na produção. Então eu acho que 70% fazem o jogo do sistema: sexo, droga e irresponsabilidade. Mas o resto tem coisas legais, conhecimento, valores. Depende muito de quem vai ver aquilo, qual é o ambiente dele. Por isso o aluno precisa de orientação. Acho que a escola precisa desenvolver esse tipo de coisa, direcionar os alunos, colocar essas programações essas dentro da escola para poder incentivar, para poder mostrar a eles os valores que tem ali, as coisas úteis”.*

De acordo com Orózco Gómez (2001; 2005), as audiências não têm apenas a televisão como referência, como é o caso do grupo entrevistado, que preserva e valoriza os pressupostos das instituições escolares. A mediação institucional (nesse caso a escola) garante aos sujeitos desta pesquisa a constante lembrança de que são professores e, portanto devem agir como tal, mesmo diante da TV. A escola, o projeto pedagógico, o modo como o professor se posiciona diante da televisão podem ampliar ou reduzir as trocas possíveis de serem feitas com a televisão, tanto para seu uso quanto para o uso dos seus alunos. Para o autor:

A família e a escola constituem uma mediação institucional também no sentido de que têm suas próprias “esferas de significação”, produto, por sua vez da particular historicidade e institucionalidade, das quais outorgam relevância aos guias dos membros da audiência, e legitimam sua ação nos cenários sociais. (ORÓZCO GÓMEZ, 2005, p.35).

A escola enquanto instituição de educação formal reúne valores e orientações, legitimadas pela sociedade e transmitidas a alunos e professores como idéias a serem seguidas e reproduzidas. No que se refere à televisão, na concorrência com a escola, predominam os aspectos negativos da TV.

Porém, as entrevistas também indicam que o uso das mídias audiovisuais e da televisão na sala de aula tem mobilizado um número maior de professores que, mesmo sem colocar em prática esse uso, sentem a necessidade de um diálogo maior com TV. Uma das entrevistadas chamou atenção para necessidade de um planejamento pedagógico em conjunto com a direção da escola, em um comprometimento, em relação às mídias, que atingisse todos os profissionais da instituição. Nosso objetivo de pesquisa não se deteve a um estudo detalhado das escolas, apenas observamos se as instituições tinham condições mínimas para a prática com audiovisuais; por essa razão, as informações que temos foram colhidas diretamente com os professores entrevistados.

Na análise das entrevistas, percebemos na fala dos informantes indicações de que a escola onde trabalham desempenha um papel importante no modo como eles se relacionam com as mídias. E encontramos dois grupos em duas situações diferentes: professores de uma determinada escola que não se mostraram motivados para o uso de mídias e professores de outra escola motivados a experimentar novos métodos pedagógicos com as mídias. Lembrando, que todos, inclusive o professor Paulo, que pertence ao quadro de uma terceira escola,

participaram de cursos de formação continuada em mídia-educação para uso de audiovisuais nas escolas.

Na escola onde trabalham as professoras Sandra, Eliane e Virgínia, existe um projeto pedagógico que busca integração com as mídias a partir de trocas com os alunos. Os estudantes são convocados a se posicionarem, a dizer do que gostam e a sugerir aos professores temas para serem discutidos na sala de vídeo. A decisão final é dos professores:

*“Através de reunião, de debates, conversa com professores, coordenação chegou-se a um consenso, a uma conclusão de que a aluno precisava da televisão na escola também, que a escola precisava se integrar no mundo da mídia para ver se alcançava o aluno de alguma maneira através da televisão. E tem dado resultado. Por exemplo, a gente faz um levantamento do tipo de programa que eles gostam. Fazemos uma peneira, vamos ver se vai servir para o universo cultural deles, se vai ajudar na educação, se vai ajudar na informação. Por exemplo, se quiser só Malhação, não vai ser tão proveitoso. Vamos conversar e ver com eles um outro tipo de programa. Não quer a televisão? Quer um vídeo? Um DVD? Vamos ver qual é o melhor”.* (professora Virgínia)

Na outra instituição de ensino não há um projeto institucional voltado para o uso de mídias na escola, as iniciativas são individuais e o uso da televisão na sala de aula raramente acontece. Segundo as professoras, os alunos trazem os conteúdos da televisão para a escola, falam dos programas, das novelas, comentam sobre a vida das celebridades e sobre os noticiários. Entretanto, não há o aproveitamento destes comentários, segundo as entrevistadas. Questionada sobre como recebe os comentários dos alunos sobre TV, uma professora relatou: *“Eles trazem coisas das novelas, não tem como aproveitar. Eu acho que não. Você vai ficar dando importância? Eu sinceramente não dou”.* O mesmo questionamento foi feito para outra professora da mesma escola que respondeu: *“Eles gostam muito de falar sobre o Fantástico, nas aulas de segunda. Minha reação é normal, eu até procuro discutir alguma coisa com eles, sobre o assunto, no caso, do interesse deles”.*

Na instituição de ensino que tem um planejamento para uso da mídia os professores têm se esforçado para atenderem as demandas dos alunos. Uma das professoras disse o seguinte: *Na realidade dessa escola a televisão tem sido boa pra trabalhar com os alunos. Eles falam os programas que gostam e a gente tira alguma coisa que se aproveite para a vida escolar.*

As falas dos dois grupos de docentes sugerem que o uso da televisão na instituição escolar pode ser mais viável, produtivo e interessante se houver um entendimento dos gestores e de toda a equipe pedagógica acerca da importância desse tipo de trabalho e da forma como ele deve ser realizado, e, no caso do audiovisual, um planejamento pedagógico que incentive sua utilização. Problemas citados pelos professores, como não ter tempo para gravar programas de TV ou não ser possível utilizá-los simultaneamente em sala de aula, podem ser resolvidos com o auxílio da TV Escola e/ou da internet (várias emissoras de TV disponibilizam seus produtos on-line). Entretanto, como sinalizamos ao longo do texto, o espaço de utilização da TV no imaginário da maioria dos telespectadores, inclusive do grupo entrevistado, é o domicílio, o lar.

Rompendo com as ultrapassadas considerações moralistas – televisão corruptora das tradições familiares – e uma filosofia que atribui à televisão uma função puramente reflexa começa a se estabelecer uma função que vê na família um dos espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão. (MARTIN-BARBERO, 2008 p.295)

Mudar essa perspectiva representa um esforço coletivo, uma exposição coletiva da intimidade de ver televisão que causa desconforto entre os telespectadores, talvez, em especial ao professor telespectador que está inserido em uma instituição social (escola) que tradicionalmente questiona a possibilidade de interagir qualitativamente com a programação televisiva. A entrada da TV na escola parece não depender apenas de um planejamento pedagógico que a inclua no currículo. O modo culturalmente construído para ver, discutir, interagir com a televisão não encontra legitimidade no âmbito escolar, visto que TV também é um veículo estruturalmente formatado para atender demandas de temporalidades que não visualizam o telespectador fora do ambiente domiciliar. A partir de percepções que compreendam a TV de forma *gramaticalizada*, ou seja, enxergando seus aspectos de produção e suas exigências mercadológicas, como sugere Martin Barbero (2008), acreditamos que ela terá mais espaço nas instituições de ensino.

Tal observação não inviabiliza o uso da TV da na escola, mas pode ser um ponto de discussão para pensarmos os modos de usos da televisão no nosso cotidiano dentro e fora das instituições de ensino.

### 3.6.1 Programação indicada aos alunos

Como temos afirmado, com base em entrevistas individuais e nas respostas do questionário, os professores são espectadores assíduos de telejornais. Ao serem perguntados sobre que tipo de programa indicaria aos seus alunos, eles também optaram pelos telejornais e por programas jornalísticos. O grupo de professores relatou, ainda, que programas jornalísticos (que eles definem como documentários), programas de variedades e programas de entrevistas e debates são interessantes e revelam conhecimentos importantes sobre comportamento, política e economia. Contudo, não acreditam que seus alunos seriam capazes de usufruir positivamente com esse tipo de programação. Conforme percebemos nos seguintes relatos:

*“Para que eles se mantivessem mais informados, para que tivessem mais conhecimentos das coisas. Porque eles não querem conhecer nada, eles não entendem nada, eles têm um vocabulário curto. Eu acho que o jornal na televisão ainda é bastante interessante”.*

*“O Globo Repórter eu acho que é uma coisa bastante educativa, informativa. Mas só que eles acham que é bobagem. Eu já conversei com eles. Eles acham que não é praia deles”.*

*“Alguns programas de variedades mostram muito o mundo só das coisas boas. O mundo de quem tem dinheiro. Embora o aluno também possa tirar proveito pensando que ele possa ascender no futuro, eu acho que para o momento deles não vai contribuir positivamente. Já que o SBT Repórter, tem entrevistas, coisas sobre o mundo, sobre as guerras, situação do país. Eu acho que vale a pena”.*

*“Tem uns programas muito bons. Programa Roda Vida é excelente para mim, para o aluno não”.*

*“Se eu for par o lado de educador, é claro que eu vou falar eu falar em documentários, tipo Globo Repórter. Eu até indicaria outros programas, mas eles não têm olhar crítico. Se for com olhar crítico eu indico até Malhação”.*

Com o propósito de observar as possíveis diferenciações que os professores fazem entre cinema e televisão, introduzimos neste estudo um questionamento sobre a opção que fariam se tivessem que escolher entre um filme e um programa de TV para seus alunos. Entre oito entrevistados, um escolheria um programa de televisão, dois impuseram condições que dependeriam do conteúdo

do filme e do programa de televisão, quatro responderam de imediato um filme e um não recomendaria nenhum dos dois. Sobre esse questionamento, apenas uma professora comentou sobre a *sala escura* do cinema como uma característica sensorial importante no momento de fruição de obra cinematográfica e isto tornaria a experiência de ver um filme pela TV em algo diferente.

Percebemos que há um sentimento de insatisfação com o comportamento do aluno diante de assuntos que os professores entrevistados acham importantes para a formação cultural dos mais jovens, como, por exemplo, a leitura de livros. O questionamento sobre o que indicariam aos alunos da TV foi seguido de certa indignação, apontada por alguns no final da entrevista. Os alunos, segundo os professores estariam desinteressados pela escola.

De acordo com Martin-Barbero e Rey (2001), as juventudes contemporâneas experimentam uma mal estar no se refere às culturas ditas eruditas porque elas se formam hoje como sujeitos que se identificam com contextos fragmentados a partir da conexão e da desconexão que os recursos tecnológicos oferecem. “Nós nos encontramos diante de sujeitos dotados de uma ‘plasticidade neuronal’ e elasticidade cultural que, embora se assemelhe a uma falta de forma, é mais abertura de formas diversas, camaleônica adaptação ao mais diversos contextos” (MARTIN-BARBERO E REY, 2001, p.49) que transformam a experiência cultural das juventudes, situando-a entre um misto de não legitimação das fontes de mediação culturais eruditas e de aumento das fronteiras sociais e culturais que a televisão, o audiovisual e computador acrescentam nos modos de sentir e de aprender das novas gerações.

Para os professores entrevistados, os quais podemos identificar como *imigrantes digitais*<sup>16</sup>, ainda em fase de adaptação a esse novo cenário, há também um grande mal-estar. Cada vez mais inseridos em espaços midiáticos e com poucas oportunidades de vivenciar objetos da cultura erudita, tão valorizada pelas instituições de ensino, os professores que participaram deste estudo se mostraram divididos. Há que mudar o olhar sobre as experiências com as novas tecnologias e ao mesmo tempo incentivar os alunos a uma cultura pautada na erudição, na leitura e na escrita. As transformações estão em andamento e uma nova história cultural

---

<sup>16</sup>- Termo cunhado por Sonia Livingstone em LIEVROUW & LIVINGSTONE (2006). *The Student Handbook of New Media*. London: SAGE Publications Ltd.

está se constituindo com referências oriundas de diversas naturezas culturais e sociais. Visitas virtuais a museu, conhecer culturas diferentes pela televisão, perceber o lirismo de textos da literatura clássica pelas minisséries de TV, ouvir música clássica pela internet, ou seja, fragmentos de uma cultura erudita que ganha outros contornos e significados no contato as novas tecnologias digitais.

### 3.7 Professores e políticas de formação

A humanidade desenvolveu ao longo dos anos formas de melhorar a comunicação entre as pessoas. Atualmente vivemos em um cenário que parece não ter limites para as possibilidades de comunicação. Se visualizarmos algum problema de comunicação, somos imediatamente estimulados a acreditar que em muito pouco tempo, com a rapidez dos avanços tecnológicos, poderemos superar qualquer tipo de impedimento. De acordo com Pretto (2005), as implicações históricas dessas transformações têm introduzido *forçosamente* um novo quadro para o sistema de educação que precisa superar problemas de base como o analfabetismo e ao mesmo tempo lidar com a produção e o incentivo ao uso de alta tecnologia. Um novo desafio se impõe e as respostas vindas dos governos federal, estadual e municipal chegam pela adoção de políticas públicas como o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo.

O ProInfo é um programa de educação desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e o Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC) sob a Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. Em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, esse programa, por intermédio do MEC, compra, distribui e instala laboratórios de informática em escolas públicas de educação básica. O objetivo é promover a pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que culminem na introdução de novos conceitos sobre mídias e de metodologias de usos das TICs na educação, pela organização de cursos na modalidade a distância ou presencial destinados aos professores da rede pública.

Entre os cursos oferecidos pelo Proinfo<sup>17</sup> estão: Educação digital, Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs e Mídias na educação, cursos diretamente relacionados a formação de professores cujo objetivo é incentivar e legitimar o uso das mídias nas instituições de ensino. O curso de *Educação Digital* visa familiarizar o professor com a utilização de recursos básicos de computadores (sistema operacional linux). O programa curricular é caracterizado por atividades como edição de texto; apresentações multimídia; recursos da web para produção de trabalhos; pesquisa e análise de informações na internet; e comunicação e interação (e-mail, lista de discussão, bate-papo). Já o curso de *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs* que tem como objetivo oferecer subsídios teórico-metodológicos-práticos para que os professores compreendam o potencial pedagógico dos recursos das TICs no ensino e na aprendizagem nas escolas.

O curso é definido pelo planejamento de estratégias de ensino e de aprendizagem, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações de aprendizagem que levam os alunos à construção de conhecimento, ao trabalho colaborativo, à criatividade de acordo com o esperado em cada nível/série conforme orienta as normas do PCN. A utilização das TICs na prática pedagógica, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos alunos também faz parte da grade curricular o curso. O terceiro curso *Mídias na Educação* conta com um programa de formação à distância, modular, para o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação e principais mídias contemporâneas como TV e vídeo, informática, rádio e materiais impressos, de modo integrado ao projeto pedagógico da escola. O objetivo é a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de produzir nas diversas mídias. O pré-requisito básico é ter conhecimentos mínimos de microinformática.

O Proinfo aposta na Educação a Distância (EAD) como uma metodologia capaz de agregar conhecimentos sobre audiovisual e as TICs, garantindo a democratização e acessibilidade inerente à proposta ideológica da EAD, mas também oferece cursos semipresenciais e presenciais. No Brasil a EAD é vista por

---

<sup>17</sup> - As informações sobre a proposta curricular dos cursos representam as propostas de conteúdo sobre mídia e educação segundo as expectativas do governo. Elas estão disponíveis no site: <http://www.cted.educacao.rj.gov.br/>

muitos como uma possível solução para amenizar ou até superar as diferenças educacionais que persistem entre as regiões do país. Contudo, essas garantias não têm se concretizado na prática porque a democratização e a acessibilidade esbarram na falta de conhecimentos prévios e básicos sobre ambientes virtuais informatizados, conhecimentos que são fundamentais para o ingresso na EAD.

O baixo número de computadores nas residências do país também é um fator que prejudica a disseminação da EAD. Uma pesquisa recente do Comitê Gestor<sup>18</sup> da Internet sobre os usuários brasileiros da rede divulgou que apenas 25% dos domicílios do país possuem computador (incluindo desktop, palmtop e notebook) e que dos que o possuem 71% tem acesso à internet. A região que concentra maior número de computadores é a Sudeste com 25% de domicílios com computador. Diante desses dados, apesar da pesquisa apontar um acréscimo de 5% (no total de computadores no país), em relação à pesquisa anterior, e dos esforços em disponibilizar laptops gratuitos para professores da rede pública os percentuais de uso da internet ainda não são insatisfatórios.

Nesse contexto as iniciativas do governo ao se aproximar da EAD, nos fazem acreditar oficialmente no aval das instituições de ensino ao uso das mídias, que passa a ser configurada como relevante no processo de conhecimento, ou seja, os sujeitos podem aprender pelas mídias e esse aprendizado é legítimo. Então, as idéias de educar *para* a mídia (apropriação crítica dos diferentes tipos de mídias e reconhecimento de suas especificidades de produção e consumo); educar *pela* mídia (EAD) e educar *com* a mídia (uso de TV, rádio, computadores e jornal impresso como veículos de ampliação do conhecimento escolar e social) emergem como propostas políticas e os recursos midiáticos entram na escola sem esperar que essa necessidade surja nas instituições de ensino pela vontade em se adequar as novas demandas das TICs.

A nossa pesquisa empírica, sinalizou que os professores entrevistados ainda não acreditam no uso das mídias na escola de modo efetivo e produtivo, principalmente a televisão, que é a mídia mais consumida do país. O estudo apontou também que o uso do computador e da internet ainda não se constituiu

---

<sup>18</sup> - O Comitê Gestor da Internet no Brasil foi criado para coordenar e integrar todas as iniciativas de serviços Internet no país, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados. Ele é composto por membros do governo, do setor empresarial, do terceiro setor e da comunidade acadêmica. Disponível em: <http://www.cgi.br>

plenamente como meio de produção de conhecimentos de diferentes naturezas porque a maioria dos entrevistados possui pouca habilidade com informática.

Apresenta-se assim, um cenário marcado por diferenças entre as expectativas dos governos e dos professores. Nos últimos anos os investimentos do governo no campo da educação e mídia aumentaram significativamente (criação do Proinfo, UAB, distribuição de laptops, parcerias com ONGs). Objetivamos não generalizar nossos resultados entre os professores, contudo, diante de pesquisas que apontam números ainda tão pequenos de usuários da internet, acreditamos que parte do material disponibilizado na rede para atender aos professores não atinge seus objetivos. Como já apresentamos anteriormente, alguns professores sinalizaram claramente a falta de preparo deles para atuar com as mídias. Uma falta que se traduz, na opinião deles, como desconhecimento das técnicas de uso, de manuseio dos equipamentos. Agregado também ao fato de terem pouco tempo para se dedicarem a novos cursos de formação.

De acordo com Pretto (2005) a relação entre mídia e escola precisa passar por mudanças capazes de desconstruir o caráter de instrumentalidade das mídias que ainda persiste no imaginário dos professores. Para o autor, esse tipo de posicionamento *mata* qualquer mídia, seja televisão, computador ou outros recursos multimidiáticos “porque o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade deixa de existir”. (PRETTO, 2005, p.114). Para Barreto (2009), a escola na tentativa de recuperar e revitalizar seu o prestígio em declínio tem optado por valorizar o professor que saiba usar as novas tecnologias. Entretanto, a autora faz um alerta que define a resignificação das práticas pedagógicas como fato que não se restringe a presença das TICs na escola, entre elas a televisão. Há necessidade de uma mudança das práticas culturais tomadas como uma nova contextualização das práticas sociais vistas como *instâncias legítimas* para potencializar o trabalho pedagógico com as mídias.

O Parecer CNE/CP 009/ 2001<sup>19</sup> apresenta as argumentações que sustentam e orientam as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica aborda a necessidade de maior interação com as

---

<sup>19</sup>- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

mídias no sentido de estabelecer um diálogo crítico e produtivo a cerca das TICs, cada vez mais presentes no cotidiano. Ao longo desse estudo, optamos por defender a idéia, postulada por Orozco Gómez (2001; 2005) que afirma que somos resultados de multimedicações que agem em diferentes instâncias de nosso convívio social e cultural. Nesse sentido, o consumo diversificado de experiências, vivências culturais e sociais podem garantir ao sujeito maiores recursos para intervir, dialogar, criticar, compreender e interagir com o cotidiano dele e as diversas instituições sociais e culturais que o cercam.

Recorrendo as diretrizes curriculares para a formação de professores, percebemos que falta de oportunidade para o desenvolvimento de uma formação cultural ampla e diversificada para os professores não é um assunto recente e se constitui um uma preocupação sócio-cultural. Em um dos trechos referentes à formação dos professores encontramos o seguinte:

A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional. (CNE/CP 009/ 2001, p.22)

Em contextos – como o dos professores que participaram desse estudo – marcados por experiências culturais mediadas, sobretudo, pela televisão, as expectativas em transpor a visão pouco qualificada em relação a TV seguem rumos contraditórios. Ao mesmo tempo em que as diretrizes curriculares discutem a deficiência cultural dos professores ela também pede urgência para inserção, implementação, a legitimação das TICs nos cursos de formação. A falta de iniciativas que garantam o aprendizado do *uso* de computadores, internet, softwares, vídeos no exercício da docência e a necessidade da construção de abordagens que identifique *o professor como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia* (CNE/CP 009/ 2001, p.25) são complementares e ao mesmo tempo têm seus sentidos alterados pela falta de oportunidades culturais de diferentes naturezas. Ou seja, permanece o uso das mídias como instrumentalidade e os professores atuam como figurantes em um cenário onde deveriam ocupar o lugar de protagonista, porque não têm uma formação cultural que os permita sentirem-se seguros diante desse novo contexto,

cada vez mais digital e tecnológico. As argumentações do texto das diretrizes seguem e encontramos a seguinte afirmação:

Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir. É, portanto, imprescindível que o professor em preparação para trabalhar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica tais como estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/referenciais curriculares nacionais da educação básica. Isto é condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. (CNE/CP 009/ 2001, p.37).

Diante da análise das entrevistas obtidas para esse estudo e de alguns argumentos inscritos no Parecer das diretrizes curriculares para a formação do professor, percebemos que existe a preocupação e a observação desse fenômeno que atinge parte dos professores – como o grupo que participou dessa pesquisa – que é a falta de oportunidade e vivência cultural diversificada. Existem algumas iniciativas<sup>20</sup> para suprir essa deficiência como projetos que facilitam a entrada de professores em cinemas e teatros e programas especiais para professores em centros culturais. Entretanto, efetivamente na prática essas ações surtem pouco efeito quando os equipamentos culturais não são pensados de modo atender a toda população.

Segundo Barreto (2009), um dos problemas dos professores em relação às TICs é investir apenas na capacitação dos professores para o uso eficiente da mídia sem “levantar dúvidas a cerca da qualidade dos materiais, das condições de recepção, dos modos de apropriação”. (id, p.116). De acordo com a autora são poucos os discursos que abordam a *recontextualização* das TICs nas práticas pedagógicas. Assim, a necessidade de se construir uma nova concepção das TICs, incluindo a televisão, na educação é fundamental para que elas entrem nas instituições de ensino com qualidade.

Contudo, essa dissertação não focaliza a formação de professores como objeto de pesquisa. Esse tema se faz presente nessa discussão sobre a relação entre

---

<sup>20</sup> - Programas como: CCBB Educativo, Escola no Cinema (Clube do professor), Bônus- Cultura

professores e a mídia televisiva porque, como já comentamos anteriormente, estamos em um momento que o uso das mídias nas salas de aula vem conquistando espaço no debate acadêmico e também político. A educação como estratégia de desenvolvimento econômico e social faz parte do imaginário do senso comum, que tem adotado também a digitalização e a informatização das práticas sociais como fundamentais para o crescimento econômico e social do país.

## 4 Considerações Finais

*O que os professores acham que aprendem com televisão* apresenta uma série de fatores que fazem com que eles - professores entrevistados- compreendam a televisão da forma que eles afirmam compreender. Imersos em contextos sociais com poucas oportunidades de atividades culturais, muito do que sabem sobre cultura, comportamento social, artes, música, participação cidadã aprenderam com a televisão. Os entrevistados acham que aprendem comportamentos e obtêm informações importantes para a vida cotidiana com a televisão.

De modo geral, eles acreditam que aprendem pouco com a TV, apesar de compreendê-la como uma das principais fontes de mediação cultural acessada pelo grupo diariamente. Assumir a predominância da TV no cotidiano parece não fazer parte da construção da identidade do professor, que mesmo distante de atividades culturais consideradas socialmente mais elevadas ou eruditas, preserva a idéia de aquisição legítima de conhecimento e de aprendizagem prioritariamente em atividades como leitura de livros, visitas a museus e centros e culturais ou idas ao cinema e ao teatro. A televisão é vista por eles como um meio de comunicação de pouca qualidade.

As fontes de medição do grupo de entrevistados foram sinalizadas, nesse estudo, como pouco diversificadas. Percebemos forte influência da escola (trabalham em instituições de ensino), da família, amigos e religião (resultado dos questionários); são leitores de jornais, revistas, livros de ficção e poesia, usuários da internet (usam poucos recursos) e telespectadores. O contato com outras atividades culturais é remoto, e ainda assim não é diversificado. Nas férias costumam ir pelo menos uma vez no cinema.

Quanto ao que vêem na televisão, os entrevistados formam as audiências da programação do horário nobre, como a maioria da população brasileira. Assistem a vários tipos de programas como telejornais, telenovelas, programas humorísticos e de auditório, filmes (em geral, hollywoodianos), jogos de futebol e programas jornalísticos. A maioria dos entrevistados não tem TV a cabo.

Entre as observações deste estudo está a significativa diferença na distribuição de bens culturais entre as regiões administrativas e bairros da cidade do Rio de Janeiro. Os professores entrevistados moram em bairros onde existem

poucos equipamentos culturais e isso pode ser um fator de impedimento para atividades mais diversificadas e conseqüentemente para o aumento de permanência nas residências e do uso da televisão.

Ao pensarmos nos pressupostos de multimediação de Orozco Gómez (2001; 2005), nos reportamos à compreensão de que as práticas culturais dos telespectadores, acumuladas em experiências, em diversos momentos e cenários da vida cotidiana, são fontes de mediação importantes para que se estabeleça um *diálogo* com a mídia. Quando as referências com a cultura erudita são acessadas majoritariamente pelas mídias, essa interação pode limitar a visão dos telespectadores porque as tecnologias podem ao mesmo tempo ampliar e condicionar os universos dos mesmos. Amplia porque promove maior democratização de acesso e condiciona ao oferecer leituras que contemplam prioritariamente os filtros de mediação tecnológica, digital e virtual.

Uma das observações que fizemos ao longo desse estudo - baixo consumo de atividades culturais de naturezas diversas - nos parece responder a crítica ingênua que esses professores fazem para a televisão. A pouca diversidade de atividades culturais no cotidiano do grupo pode interferir - e acreditamos que interfere - na construção de uma crítica que se atém, sobretudo aos aspectos morais. A visão de qualidade e de gosto dos entrevistados se resume aos fatores de realidade e de objetividade apresentados nos programas jornalísticos, que por si só já seria um ponto positivo da programação, na opinião deles.

Como descrevemos na análise dos dados, esses fatores funcionam como estratégias comuns aos programas jornalísticos e a relação com a realidade/real também é um mecanismo de atração, visto que a polissemia das imagens, a edição, o posicionamento da câmera atuam como filtros de leitura de realidade que pode ser múltipla. Nesse sentido se faz necessário gerar possibilidades de aprendizagem sobre a estrutura dos meios de comunicação, compreendendo questões sobre a história da televisão, cinema, rádio, seus aspectos políticos ao longo dos anos, seus conceitos como indústria de informação e de entretenimento.

Exemplificando, destacamos que ao serem questionados sobre a função social da TV, os entrevistados não mencionaram a condição de concessão pública federal que as emissoras estão submetidas. Fato que prevê assistência a algumas demandas da população. Na opinião deles a função social é apenas informar a

realidade com fontes, consideradas por eles confiáveis e, assim, ela já cumpre seu papel social.

De acordo com a compreensão de competência cultural proposta por Martin Barbero (2008), os professores entrevistados interagem com a televisão de modo *textualizado*, sendo necessária à construção de um ambiente de formação que contemple conhecimentos sobre a estrutura da televisão considerando suas possibilidades de inserção cultural, social, econômica, política e como indústria cultural. Assim, os professores teriam recursos para uma compreensão também de modo *gramaticalizado*, ou seja, seriam capazes de discutir sobre TV ampliando os diferentes debates em torno desse meio de comunicação.

Um dos pontos discutidos é a formação de um olhar crítico sobre os meios de comunicação que supere o senso comum e enxergue a TV como um meio de comunicação importante para a nossa formação cultural e que deve ser tema também em sala de aula. A hipótese de que professores integrados a cursos de formação continuada em educação e mídia teriam uma opinião sobre TV mais elaborada que a do senso comum não se confirmou ao longo da pesquisa.

A programação dos canais educativos representa o ideal de qualidade em televisão para a maioria dos professores entrevistados. Programas que, segundo eles, são excelentes porque abordam temas de interesse escolar, falam sobre língua portuguesa, apresentam profissionais do campo da educação, apresentam documentários sobre a história e a cultura do nosso país.

O único problema é a falta de audiência dos alunos e dos professores. É uma relação idealizada construída socialmente e historicamente que garante ao canal educativo uma excelência a priori reproduzida nos âmbitos escolares. Os professores entrevistados não são audiências desses canais, não conhecem a programação e não indicam essa programação aos alunos com a justificativa de que eles não vão gostar. A única referência de programa educativo apresentada com o nome e horário de exibição foi o *Telecurso*, um formato que pela dramatização apresenta os mesmos conteúdos da escola.

Segundo Flores (2006), uma televisão didática que siga os preceitos da escola não favorece a comunicação profunda capaz de visualizar a instituição escolar como um ambiente que ensina também para a vida, uma escola da vida que tem como princípio integrar razão e emoção como forma de libertação e criatividade, competências necessárias para ao convívio em uma cultura

estruturada no consumo. Nesse sentido, percebemos que os professores entrevistados, apesar de preocupados com a formação dos alunos, ainda não conseguiram mudar o *olhar* para o educativo na televisão e recorrem ao didatismo quando pensam em TV, associando a objetividade da escola aos programas de televisão.

A concepção didática que eles encontram na programação educativa e os conhecimentos e informações que acreditam adquirir com a televisão não são levados para suas práticas em sala de aula. Eles acham que a televisão é importante, mas ainda têm dúvidas sobre o seu uso. Receio que acreditamos ter origem nas instituições escolares que se apóiam na tradição da escrita e da leitura para manter seu status de instituição legítima de construção de saber e também de características de produção e estruturação da programação televisiva.

A aquisição de capital cultural definida por Bourdieu (1998; 1994) deposita no aprendizado escolar a responsabilidade de passar esses valores culturais aos alunos à medida que contribui para a formação do *gosto* de suas audiências escolares. Para o autor a formação do gosto é uma construção social adquirida pela família e pela escola e a ideologia do *gosto natural* pela erudição ou pelo popular é mais uma forma de exclusão.

Bourdieu (1994) segue ressaltando que o conhecimento cultural adquirido na escola vem da razão e o adquirido pela experiência com a família vem acrescido de prazer. Deste modo, a vivência e a experiência com diferentes fontes culturais são responsáveis pelo gosto, pelo prazer. Em cenários, como os dos professores entrevistados, que tem a televisão como um momento de encontro familiar (MARTIN BARBERO, 2008; FUENZALIDA, 2002), os conhecimentos que são construídos diante da TV são dotados de sentimentos, de subjetividades vividas nos domicílios. A prática cultural fora dos domicílios como visita a museus, centros culturais, cinema e teatro se constituem em experiências importantes para adquirir o prazer apontado por Bourdieu (1994), um prazer que vem pela prática, pelo hábito.

Consideramos que os conhecimentos adquiridos pelos os meios de comunicação precisam ser legitimados, como afirma Setton (2005) ao apresentar pesquisa que conclui que o estudante brasileiro contemporâneo socializa-se a partir da interdependência entre sistemas de referências híbridos, criados com base nas instâncias tradicionais da educação e também por um sistema difuso de

conhecimentos e informações veiculados pela mídia. Segundo a autora, seria uma forma de conceber o conceito de *capital cultura* (SETTON, 2005, p.80) em uma proposta que amplia o entendimento de capital cultural de Bourdieu (1998), que considera apenas as práticas construídas no âmbito familiar e escolar.

As políticas de formação de professores caminham em direção da construção de um pensamento que contemple os ensinamentos referentes às mídias de modo a construir um diálogo produtivo entre escola e televisão. Contudo, os esforços dos governos não têm surtido tanto efeito no grupo de entrevistados. Mesmo tendo passado por cursos de formação em educação e mídia, maior parte dos professores da pesquisa não se mostrou muito motivada ao uso das mídias. Há uma diferença de expectativas entre governo e o grupo de entrevistados.

Para encerramos as considerações finais desse estudo, salientamos que não apresentamos conclusões, pelo contrário. Acreditamos que essa pesquisa pode ser importante para refletirmos sobre as condições culturais do professor e para a urgência desse profissional assumir o papel de protagonista e mediador dos processos de ensino e aprendizagem das mídias nas escolas. Também, não temos a pretensão de apontar um perfil de professor telespectador que caracterize toda a rede pública de ensino. Este grupo de professores representa apenas uma amostra da rede. A cada dia somos apresentados a uma forma diferente de interação com mundo pelas novas tecnologias.

Pensar uma formação que abarque tantas inovações se constitui como mais um questionamento possível para esse estudo. Pensamos que, talvez, mais importante que disponibilizar cursos sobre mídia e educação, seria promover mais atividades culturais dentro das escolas, em uma perspectiva de oportunizar experiências culturais diversificadas aos professores e alunos.

A experiência com as mídias é importante, não há mais dúvidas sobre isso, mas segundo Caldas (2006) ao falar das experiências com mídia na escola ela afirma: “para ler o mundo a partir dos olhos dos outros, é fundamental que seus leitores aprendem antes a ler o mundo em que vivem, por meio de construções de suas próprias narrativas”. (id, 2006, p. 129). Acreditamos que com uma leitura particular aliada a tantas outras formas de leituras construídas em diferentes fontes de mediação social e cultural podemos visualizar um diálogo produtivo com as mídias.

## 5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRIA, João; DUARTE, Rosália. Um sonho, um belo sonho: considerações sobre a gênese das relações entre educação e cinema no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n.5, 2005. p. 11- 26.

ALVES, L.; PRETTO, N. Escola: espaço para a produção de conhecimento. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 6, n. 16, 2008. p. 29- 35. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4437/4159>. Acesso em: 12 mar. 2010.

ARAÚJO FILHO, Waldemir de; DUARTE, Rosália Maria. **Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de história**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARRETO, Raquel. **Discurso, Tecnologias, Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, dec. 2003.p.287-301.

BLOIS, M. M. Educação à distância via rádio e TV educativas: questionamentos e inquietações. **Em Aberto**, v. 16, n. 70, p. 42-50, abr. - jun. 1996.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo **Educação& Sociedade**, São Paulo, v.27, n. 94, 2006. p. 117-130.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, Agosto. 2003.p.36-61.

CUNHA, Livia Klein Marques da; DUARTE, Rosália Maria. **Concepções e práticas midiáticas de professores de sala de leitura pólo do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DELORME, Maria Inês de Carvalho; DUARTE, Rosália Maria. **Domingo é dia de felicidade: As crianças e as notícias**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. p.497-510.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002.p. 139-154.

\_\_\_\_\_. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 24, 2004.p. 213-225.

\_\_\_\_\_. **O recurso a entrevistas em pesquisas qualitativas**. Mimeo, Maio 2004.

\_\_\_\_\_. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1 2002. p. 151-162. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11662.pdf> . Acesso em: 12 mar. 2010

FLORES. Tatiana, M. La emoción y la razón enfrentadas: televisión vs. Escuela. In: PERES, Lúcia.; PORTO, Tânia. **Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções**. São Paulo: J.M editora, 2006. p.123-143.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FUENZALIDA, Valerio. **Televisión abierta y audiencia en América Latina**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

GOODSON, IVOR. "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional" In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Ed: Porto, Porto, 1992.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez, 1997. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_stuart\\_centralidadecultura.doc](http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc). Acesso em 15 de março

JOST, François. Para além da imagem, o gênero televisual: proposições metodológicas para uma análise de emissões de televisão. In: DUARTE, Elizabeth Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias de. (Org.). **Televisão: entre o mercado e a academia II**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LABRUNIE, Maria das Graças Lino; DUARTE, Rosália Maria. **Máquinas didatizadas: uma análise dos usos das tecnologias da comunicação e da informação na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. **A TV levada a sério.** 2.ed. São Paulo: Senac, 2001.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações.** Comunicação, cultura e hegemonia. 5.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

\_\_\_\_\_; REY, German. **Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisiva.** São Paulo: SENAC, 2001

\_\_\_\_\_. **La Educación desde la Comunicación.** Buenos Aires: Norma, 2002.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva and SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Visões de ciências de professores de química: a mídia e as reflexões no ambiente escolar no nível médio de ensino. **Química Nova**, v.31, n.7, p. 1875-1880, 2008.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Communicare – Revista de pesquisa**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 27-38, 1º semestre 2005.

\_\_\_\_\_. **Television, audiências y educacion.** Buenos Aires: Norma Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Comunicação e Educação**, v. 3, n. 10, p. 57- 68, 1997.

PORTO, Tania Maria Esperon. Relações que a TV e a escola propiciam aos educandos: entrevista concedida pelo prof. Francisco Gutiérrez, em outubro de 1995. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo v.3, n.1-2, jan /dez, 1997.

PRETTO, Nelson. **Escola sem/com futuro.** 6.ed. Campinas: Papirus, 2005.

RINCON, Omar. **Televisión, vídeo y subjetividade.** Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.81 – 87.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, v.26, n. 90, 2005. p.77-105.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; ARROYO, Miguel Gonzalez. **Tempos enredados: teias da condição professor** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998.

ZANCHETTA JR., Juvenal. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, dez. 2007. p.1455 - 1475.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)