

A IMPORTÂNCIA DA MÍDIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O CARÁTER EDUCATIVO DA TELEVISÃO

Denise Cortez da Silva Accioly¹

Resumo: o artigo destaca a importância da mídia na formação docente e reafirma o caráter educativo da televisão. Reflete sobre a importância de educar na era planetária, o que implica na aceitação de um novo paradigma de ensino/aprendizagem. Fundamenta-se nas idéias de Edgar Morin, Martín-Barbero, Orozco Gómez, Paulo Freire e entre outros. A educação para a mídia no século XXI continua tendo um alto grau de incerteza, mesmo fazendo parte dos planos educacionais, mas ainda enfrenta muitos desafios em um mundo marcado pela destruição das fronteiras territoriais e pela globalização. Portanto, os desafios para os educadores e, sobretudo para os formadores, são cada vez mais urgentes para que as novas gerações possam enfrentar as incertezas sociais, políticas, científicas, éticas e econômicas presentes em todas as sociedades.

Palavras-chave: mídia; televisão; educação; formação docente.

THE IMPORTANCE OF THE MEDIA IN TEACHER TRAINING : THE EDUCATIVE CHARACTER OF TELEVISION

Abstract: The article highlights the importance of media in teacher education and reaffirms the educational character of the television. It reflects on the importance of educating the planetary era, which implies the acceptance of a new paradigm of teaching and learning. It is based on the ideas of Edgar Morin, Martín-Barbero, Orozco Gómez, Paulo Freire and others. The media education in the twenty-first century continues to have a high degree of uncertainty, even as part of the educational plans, but still faces many challenges in a world marked by the destruction of territorial borders and globalization. So the challenges for educators, and particularly the practice are becoming increasingly urgent for the new generations to face the uncertainties social, political, scientific, ethical and economic present in all societies.

Key words: media, television, education, teacher training

LA IMPORTANCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO

Resumen: El artículo destaca la importancia de los medios de comunicación en la formación docente y reafirma el carácter educativo de la televisión. Se reflexiona sobre la importancia de educar a la era planetaria, lo que implica la aceptación de un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje. Se basa en las ideas de Edgar Morin, Martín-Barbero, Orozco Gómez, Paulo Freire y otros. La educación de los medios de comunicación en el vigésimo siglo primero sigue teniendo un alto grado de incertidumbre, incluso como parte de los planes educativos, pero aún afronta muchos desafíos en un mundo marcado por la destrucción de las fronteras territoriales y la globalización. Así que los desafíos para los educadores son cada vez más urgente para las nuevas generaciones para hacer frente a la incertidumbre social, actualidad política, científica, ética y económica en todas las sociedades.

Palabras clave: medios de comunicación, la televisión, la educación, la formación del profesorado.

¹ Jornalista. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutoranda em Educação pela mesma universidade. E-mail: deniseaccioly@uol.com.br.

Introdução

A educação para a mídia no século XXI continua tendo um alto grau de incerteza, mesmo fazendo parte dos planos educacionais, e ainda enfrenta muito desafios em mundo marcado pela destruição das fronteiras territoriais e pela globalização, não apenas da economia, mas também da cultura. Os avanços tecnológicos pelos quais passa a televisão e principalmente a informática converteram o passado no hoje e o futuro no presente.

A presença da TV como um meio tem obedecido aos objetivos políticos e econômicos específicos deixando de lado as questões históricas, pedagógicas e tecnológicas. Orozco Gómez (2001, p. 20) questiona: “como assumir a televisão para que nos ofereça de maneira inteligente, produtiva, crítica e independente não apenas diversão e informação, mas também educação. Qual o desenvolvimento desejável de sua audiência?”. O trabalho com a mídia implica uma reformulação da atitude dos educadores que precisam aceitar que não são mais os únicos detentores do saber e que não existe mais uma única forma de ensinar e aprender. O professor, compreendido como facilitador de aprendizagens, é um intermediário de saberes, praticando uma pedagogia ativa que tem um papel decisivo na construção do cidadão crítico e reflexivo.

Mas estará a juventude se preparando para viver no mundo atual de maneira criativa, ou simplesmente enfrentará os novos tempos de modo passivo e irá se ajustar, de alguma maneira, ao que está ocorrendo nesse mundo globalizado? Qual é a responsabilidade da educação e particularmente da universidade nesse mundo em constante mudança? Como estamos preparando os futuros professores para trabalhar com as crianças e os jovens e viver num mundo de incertezas? (BIÈS, 2001). Dentro dessa problemática, os desafios para os educadores e, sobretudo para os formadores são cada vez mais urgentes. Quais exigências são colocadas para as novas gerações? Como enfrentar as incertezas sociais, políticas, científicas, éticas e econômicas presentes em todas as sociedades? Que se espera dos novos professores?

Diante disso, a questão da formação docente assume hoje lugar de desta que nos meios educacionais. Conceitos como profissionalismo, cidadania, competência, professor reflexivo, e autonomia são categorias presentes em todo programa de formação de professores e caracterizam o paradigma emergente (RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2004). O tema professor reflexivo tem sido a tônica dos cursos de formação de professores nas últimas décadas. Segundo Alarcão (1996) o interesse pelo assunto está ligado à atualidade da proposta com relação aos seguintes aspectos: necessidade da eficiência, aproximação entre a teoria e a prática e a proposta de formar para a reflexão. A prática docente, segundo Freire (1999), pressupõe certas exigências: respeito aos saberes dos educandos; reflexão crítica sobre a prática; humildade e defesa dos direitos dos educadores; liberdade e autoridade; saber escutar e estar disposto a dialogar com os educandos. A reflexão sobre a prática, conceito desenvolvido também por Schön (2000), sem dúvida aponta para o crescimento profissional do professor.

A prática docente espontânea produz um saber ingênuo, um saber desarmado (FREIRE, 1999), sem o rigor que o conhecimento epistemológico exige. A matriz do

pensamento ingênuo e do pensamento científico é a curiosidade, marca indelével do ser humano. É a partir da reflexão sobre a prática que o saber ingênuo vai se tornando conhecimento crítico.

De acordo com o discurso de Morin (2003), a grande questão que se coloca não é como obter conhecimentos, mas o que fazer com o conhecimento adquirido. O compromisso do conhecimento com a ética tornou-se uma questão central para a sociedade contemporânea que se tornou extremamente complexa e exige uma nova visão de mundo que aponte para a ligação entre as ciências da natureza e as ciências sociais e humanas. Um novo paradigma de conhecimento denominado transdisciplinaridade surge e defende uma nova visão de mundo. Diante disso é urgente a necessidade de educar para a era planetária o que implica na aceitação de um novo paradigma de ensino/aprendizagem que leve em conta: “uma reforma no modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino” (MORIN, 2003, p. 12).

Hoje, mais importante que aprender, é aprender a aprender. Conforme salienta Morin (2004), *vale antes uma cabeça bem feita que uma cabeça cheia*. Saber relacionar os novos conhecimentos com os anteriores e selecioná-los constitui uma prioridade. O bom aprendiz não está preocupado com o volume de conhecimentos adquiridos, mas, sobretudo em como aplicar esses conhecimentos de forma criativa. “Aprender a conhecer significa diferenciar o real do ilusório, o que exige um permanente questionamento daquilo que resiste aos fatos, às imagens, às representações sociais e ao institucionalizado” (ALONSO, 2005, p. 262).

Conhecer implica em estabelecer relações entre as diferentes disciplinas, perceber o que há de comum e de diferente entre elas. Aprender a aprender significa saber colocar problemas e procurar soluções para os mesmos usando os conhecimentos já disponíveis. É um exercício que se instala a partir da infância, quando a criança inicia os célebres porquês. Cabe à escola procurar desenvolver o raciocínio da criança e estimulá-la a procurar as respostas para suas dúvidas.

O lugar social da mídia

Manuel Castells (2003) nos lembra que a presença poderosa e penetrante das mensagens de sons e imagens produziu grandes impactos no comportamento social. No entanto, a maior parte das pesquisas disponíveis assinala para a conclusão oposta. O autor cita W. Russell Neumam que ao rever a literatura sobre o assunto, conclui que: As descobertas acumuladas em cinco décadas de pesquisa sistemática de ciências sociais revelam que a audiência da mídia de massa, seja ou não constituída de jovens, não está desamparada, e a mídia não é todopoderosa. A teoria em evolução sobre os efeitos modestos e condicionais da mídia ajuda a relativizar o ciclo histórico do pânico moral a respeito do novo meio de comunicação (RUSSELL NEUMAM apud CASTELLS, 2003, p. 419).

Conforme Castells (2003) a questão principal é que enquanto a grande mídia é um sistema de mão-única, o processo real de comunicação não o é, porquanto depende da interação entre o emissor e receptor na interpretação da mensagem. Segundo o autor os pesquisadores encontram indícios da importância do que chamam de *platéia ativa*. Castells destaca a existência de três maneiras pelas quais as platéias

da mídia são consideradas ativas: “por meio da interpretação individual da mídia, por meio da interpretação coletiva e por meio da ação política” (CASTELLS, 2003, p.420).

Segundo Thompson (2004, p. 13) o uso da mídia “implica a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo”. Para Thompson (2004, p. 20) a comunicação mediada é sempre um fenômeno social contextualizado, portanto “sempre implantada em contextos sociais que se estruturam de diversas maneiras e que, por sua vez, produzem impacto na comunicação que ocorre”. Trata-se de uma abordagem que privilegia a comunicação como parte integral e que somente pode ser entendida em contextos mais amplos da vida social.

Para Orozco Gómez (1996; 2001) a televisão não é um meio todo poderoso como se acreditou durante muito tempo, mas também não é um meio neutro e sem importância. Não é neutro porque a tevê não é apenas um meio, mas também uma instituição e como tal está necessariamente presente de maneira específica nas distintas sociedades. Na verdade, a tevê representa um papel que embora não seja determinante é importante. Não é por acaso que a TV atualmente, na maioria dos países, esteja nas mãos do grande capital e exista assim graças às alianças com o poder político, conformando o bloco do poder.

Desde os anos cinqüenta, quando surgiu a televisão, a preocupação científica e social sobre o papel da televisão e sobre os sujeitos da audiência têm sido constantes, e durante várias décadas uma pergunta tornou-se predominante entre os investigadores: que faz a TV com seus telespectadores? Esta foi uma preocupação do modelo *Efeitos dos Meios*. A preocupação visava, de um lado, potencializar os efeitos positivos e de outro desmascarar os efeitos negativos. A pergunta que faz a audiência com a TV tem sido formulada pelos defensores do modelo de *Usos e Gratificações* e mais recentemente nos estudos liderados pela corrente latino-americana do *Uso Social dos Meios*.

Na segunda metade dos anos de 1980 e presente até hoje a pergunta emergente tem sido: como se realiza a interação entre a televisão e a audiência? Entende-se que essa interação é um processo. O *Enfoque Integral da Audiência* retoma aspectos de modelos anteriores e de outras correntes teóricas como os *Estudos Culturais* e da *Análise de Textos*. Essa é a perspectiva dentro da qual se desenvolve um tipo de investigação qualitativa que procura explorar o processo de recepção televisual e a partir daí entender e relacionar seus distintos componentes. Dentro desse contexto, identificamos ainda o *Paradigma Crítico de Investigação* que desenvolve diversas abordagens integrais da audiência.

De acordo com Martín-Barbero (2003, p. 305) na América Latina a televisão ainda tem a família como unidade básica de audiência, onde representa para a maioria das pessoas a situação de reconhecimento. É preciso entender o modo específico que a televisão emprega para interpelar a família e interrogar a cotidianidade familiar enquanto lugar social de uma interpelação fundamental para os setores populares. A partir de um rompimento com as considerações moralistas, onde a televisão é vista como corruptora das tradições familiares e com a idéia que atribui à televisão uma função puramente reflexa, começa a se estabelecer uma concepção que vê na família um dos espaços fundamentais de leitura e codificação da televisão.

Martín-Barbero (2003) nos lembra ainda que a mediação que a cotidianidade familiar cumpre na configuração da televisão não se limita ao que pode ser examinado do âmbito da recepção, pois inscreve suas marcas no próprio discurso televisivo. Lugar de conflitos e fortes tensões “a continuidade familiar é ao mesmo tempo um dos poucos lugares onde indivíduos se confrontam como pessoas e onde encontram alguma possibilidade de manifestar suas ânsias e frustrações” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 305).

Orozco Gómez (1996) destaca a escola como uma importante instituição mediadora da TV, onde ocorre uma série de interações sobre a recepção da televisão. É preciso intervir no processo de ver televisão, para atuar nele pedagogicamente. O ver televisão deve constituir uma experiência que sem deixar de ser prazerosa, seja cada vez mais construtiva, crítica e autônoma para todos e se converta em um instrumento para o fortalecimento de sua educação, sua cultura, os direitos da comunicação, a democracia e a cidadania.

Com efeito, quando as crianças e jovens chegam à escola e comentam o que viram na televisão, abre-se aí uma possibilidade de intervenção pedagógica por meio dos educadores para reorientar a produção de sentidos e redirecionar as apropriações iniciais do que foi visto antes, criar uma situação de aprendizagem possível e fundamentar os esforços de uma educação das audiências.

É impossível saber o que a televisão faz com as pessoas, se desconhecemos as demandas sociais e culturais que as pessoas fazem à televisão. “Demandas que põem em jogo o contínuo desfazer-se e refazer-se das identidades coletivas e os modos como elas se alimentam de, e se projetam sobre as representações da vida social oferecidas pela televisão” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 40).

Embora os investigadores críticos defendam que o receptor é ativo, e que possui uma capacidade considerável para negociar, resistir e ainda contrapor significados, ou dá-lhes novos significados, tais qualidades são sempre limitadas. Isto significa que é um ganho parcial estimular a reflexão da audiência, se nessa reflexão não se estabelecem as bases para uma transformação real ou para contribuir à sua emancipação como sujeito social.

A educação da audiência só poderá realizar-se à medida que os sujeitos assistirem televisão e montarem estratégias direcionadas para os conteúdos, as formas e formatos televisivos. As linguagens e gramáticas audiovisuais, as tecnicidades, se apresentam como objetivos de aprendizagem para os sujeitos da audiência e também de ensino para as instituições educativas, culturais e políticas.

Encontros e desencontros entre a escola e a televisão

Enquanto a escola privilegia a palavra, principalmente escrita, a televisão dá destaque à imagem que faz alusão à visão, à audição, às emoções e finalmente penetra na razão, no intelecto. A crítica à imagem é feita desde tempos memoráveis. Moisés já denunciava a imagem como um dos pecados condenados por Deus. Ocorre que a imagem televisiva é um dos elementos essenciais para difusão das mensagens emitidas por esse meio. Sem a imagem a televisão não podia se expressar. A imagem televisiva expressa uma linguagem e está cheia de significados.

A televisão promoveu uma série de deslocamentos na escola, porém o mais importante foi o abalo na autoridade: o aprendizado da escola e também da vida deslocou-se, até certo ponto, para a tela da televisão. O que se aprende aqui resulta cada vez mais relevante em relação ao que se aprende na escola. As fontes de aprendizagem se multiplicam através da televisão enquanto a escola reduz cada vez mais suas oportunidades de adquirir conhecimentos. Mas esses deslocamentos têm outras facetas: antes o livro tinha a “última palavra” expressa pelo professor na sala de aula. Agora a última imagem que aparece na tela e a última palavra dos sujeitos da audiência passam a dominar o cenário da aprendizagem. A partir do visto na televisão os alunos questionam seus professores e solicitam respostas cada vez mais atualizadas para satisfazer suas curiosidades. Se a escola não é provocativa no sentido de despertar a curiosidade das crianças, a televisão preenche essa lacuna ao oferecer programas que não só estimulam a curiosidade, mas desenvolvem a capacidade questionadora.

A grande preocupação dos estudiosos do fenômeno televisivo é elaborar estratégias para educar os sujeitos da audiência. Quase toda a atenção tem se voltado para os conteúdos deixando de lado as formas e com isto os formatos, linguagens e as gramáticas próprias da televisão. Alguns países como o Chile, o Uruguai e a Argentina, têm desenvolvido a educação para a mídia, todavia os projetos piloto ou experimentais estão sob o olhar das autoridades educativas que não estão totalmente convencidas de sua importância. A incerteza maior que enfrenta esse tipo de educação provém das muitas mudanças técnicas, de natureza perceptiva e de mercado. Para Orozco Gómez (2001, p. 83-84) “a televisão, não é uma máquina que tenha se desenvolvido de maneira vertical e cumulativa, mas um processo tecnológico híbrido dependente de fatores mercantis, científicos, militares e políticos”. Porém o fator decisivo do desenvolvimento da televisão tem sido a convergência tecnológica. Todavia, no desenvolvimento das televisões o que menos se tem considerado é sua relevância social.

Conforme Orozco Gómez (2001) uma mudança televisiva a partir das instituições educativas e culturais precisa oferecer aos sujeitos da audiência critérios não para desligar a TV, mas para serem mais seletivos em suas escolhas e assim “explorá-las e explorar-se” e poder dar-lhe o retorno. Proporcionar uma alfabetização da linguagem e da imagem, que permita aos sujeitos da audiência descobrir as manipulações e estereótipos, escutar seus silêncios, observar suas exclusões e por fim saber selecionar a programação televisual é um encargo das instituições educativas.

A função educativa da televisão

Alguns países vêm investindo no sentido de mudar ou de ampliar as funções da televisão que até o presente tem se mostrado prioritariamente como um instrumento de entretenimento e de informação. A grande proposta defendida por vários países e já colocada em prática em alguns é converter a televisão num veículo de educação não para promover uma queda de braço com a escola, mas para tornar-se parceira desta na educação das crianças e dos adolescentes.

No Brasil a televisão, assim como o Rádio e outras mídias, é uma concessão do Estado e, portanto, um serviço público, conforme esclarece Bucci

O Estado, representando a sociedade, concede os canais para que se tornem objeto da atividade comercial. Uma emissora de televisão ou de rádio só pode funcionar mediante concessão pública; é preciso que o poder público conceda a permissão para que aquela determinada frequência (aquele canal) seja utilizada por uma empresa para enviar seus sinais aos aparelhos receptores. Sem essa permissão, nada feito. O que vale dizer: em última análise, o cidadão é o dono das frequências exploradas pelas empresas. Câmeras, antenas, parques eletrônicos instalados para a confecção das imagens eletrônicas, podem ser propriedade privada – mas a frequência pela qual são transmitidas as ondas eletrônicas magnéticas pertence ao povo, e em nome do povo, é concedida à empresa privada. Portanto, o cidadão tem legitimidade para exigir que essa exploração comercial não o desrespeite. (2000, p. 35).

É fundamental termos conhecimento de que na Constituição Federal, no Artigo 221, no primeiro Parágrafo, consta que a produção e a programação das emissoras de rádio e televisão devem atender aos seguintes princípios: preferência a finalidades educativas, artísticas e informativas. Portanto todos nós precisamos ter muito claros dois pontos centrais:

Primeiro, a necessidade que todos os brasileiros e brasileiras saibam que há um preceito constitucional determinando que se dê 'preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas'. Segundo, que somente na medida em que houver um conhecimento e consciência disso é que poderão surgir, de forma organizada, grupos articulados que exijam que isso seja posto em prática. (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 93).

De acordo com Pretto (1996), as primeiras tentativas de uso da Televisão como instrumento educativo no Brasil estão ligadas à idéia de ensino à distância. Conforme Belloni (*apud* PRETTO, 1996, p. 121) “seu início ocorre no ano de 1952 com a aprovação de uma concessão solicitada por um grupo de educadores da rádio Roquete Pinto, emissora responsável pelo serviço de rádio educativo da prefeitura do Distrito Federal”. O projeto não se concretizou, mesmo tendo sido outorgada a concessão e a compra dos materiais, devido a questões políticas.

Segundo Carneiro (1999), os primeiros programas educativos pela Televisão foram ao ar pelas emissoras comerciais em horários cedidos às instituições educacionais. No ano de 1961, a *TV Cultura* de São Paulo, que na época ainda pertencia ao *Grupo dos Diários Associados*², inicia uma experiência no ensino. Tratava-

² A primeira televisão a entrar em funcionamento no Brasil, a TV Tupi Difusora, pertencia aos Diários de Emissoras Associados. Seu proprietário, Assis Chateaubriand, era dono de parte do mercado brasileiro de comunicação, chegando, na sua fase áurea, a 36 emissoras de rádio, 34 jornais e 18 canais de televisão. Logo após a inauguração

se de uma emissora comercial que *cedia* dois horários dentro da sua programação para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

No Brasil, algumas experiências foram desenvolvidas por emissoras de televisão educativa. De acordo com Carneiro (1999), em 1975, eram sete as emissoras educativas: Fundação Televisão Educativa do Amazonas (Amazonas), Fundação Maranhense de Televisão Educativa (Maranhão), Televisão Universitária do Rio Grande do Norte (Rio Grande do Norte), Televisão Educativa do Ceará (Ceará), Televisão Universitária de Pernambuco (Pernambuco), Fundação *Padre Anchieta* (TV Cultura de São Paulo) e Centro de Televisão Educativa do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul).

Conforme Andrade (2005), no Rio Grande do Norte, no final da década de 1960, a Televisão Universitária do Estado veiculou um dos programas pioneiros em educação à distância.

O Rio Grande do Norte sempre teve uma vocação para a ação inovadora, e em conseqüência, se torna o local do experimento educacional do Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci), um projeto desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), ligado à Presidência da República, com o objetivo de oferecer, ao governo federal, subsídios para a implantação de um sistema de teleducação, (como era chamada a educação a distância naquela época) nos fins dos anos de 1960 e início dos anos da década de 1970 (ANDRADE, 2005, p. 133).

Ainda de acordo com Andrade (2005), o Projeto SACI, idealizado pelo Doutor Fernando Mendonça, Diretor Geral do INPE, buscava experimentar o uso de satélites em educação, transmitindo programas de rádio e televisão para as Escolas de 1º Grau, escolhidas aleatoriamente entre todas as Escolas Municipais e Estaduais do Rio Grande do Norte. Santos (*apud* PRETTO, 1996, p. 122) destaca que,

O Projeto SACI, de forte inspiração norte-americana, chegou ao Brasil com o objetivo de ‘colocar os melhores professores à disposição da maioria da população’. Considerava que a televisão poderia servir como fonte de informações e ponto focal para o desenvolvimento da comunidade, que poderia ser introduzida no quadro do ensino existente e que o satélite era o meio mais barato de se atingirem os objetivos em cinco anos.

Pfromm Netto (2001) nos lembra que, desde 1972, o Projeto Saci passou a realizar experimentos e transmissões no Rio Grande do Norte, valendo-se de transmissões às Escolas por meio de VHF e ondas médias de rádio, com a participação de estações de televisão e rádio do Estado. Cerca de 600 Escolas participaram dessa

do primeiro canal de São Paulo, outros foram abertos: em 1951, a TV Tupi do Rio de Janeiro; também em 1951, a Rádio Televisão Paulista; e em 1953, a TV Record, no Rio de Janeiro (CAPPARELLI; LIMA, 2004, p. 63).

fase. Até por volta de 1973-1974, dois mil professores leigos tinham recebido as emissões dos Programas de Ensino no Rio Grande do Norte, graças ao Projeto SACI. Carneiro (1999) destaca a preocupação inicial dos grupos de produção e realização desse Projeto em utilizar linguagens próprias da Televisão.

Após pesquisas e tentativas ficou estabelecido que as emissões adotariam ‘a linguagem standardizada’, isto é, a linguagem e o sotaque consagrados pelos meios de comunicação, além de gêneros específicos para informar o conteúdo das diversas disciplinas. Assim, o ensino da Língua Portuguesa tomou a forma da novela, o de Matemática inspirava-se numa ficção onde Epaminondas, ‘o robô versátil, síntese de homem e da máquina, mais homem que máquina’, ‘abria as portas do maravilhoso mundo da Matemática’; enquanto as noções de Pedagogia e Educação Moral e Cívica retomavam as fórmulas de publicidade, o ensino das ciências adotava a estrutura tradicional onde o discurso de um apresentador-professor era ilustrado por imagens; quanto aos Estudos Sociais, recorria-se a dramatizações para o ensino de História e a documentos diversos para o ensino de noções econômicas, políticas e de desenvolvimento comunitário. (SANTOS *apud* CARNEIRO, 1999, p. 41).

De acordo com Andrade (2005, p. 134-135), “em 1975, as pressões, dentro do próprio governo federal, para interromper a experiência do INPE eram enormes e, embora os objetivos e metas do SACI ainda não tivessem sido alcançados, o projeto foi interrompido”.

“Em 1978 em uma co-produção da Fundação Padre Anchieta e da Fundação Roberto Marinho teve início os programas de *Telecurso 2º Grau*” (CARNEIRO, 1999, p. 42). Este programa ainda estava no ar, quando estreava, em janeiro de 1995, na TV Globo, o *Telecurso 2000*, uma produção da Fundação Roberto Marinho.

Alguns países como o Chile, o Uruguai e a Argentina, têm desenvolvido a educação para os meios, todavia os projetos piloto ou experimentais estão sob o olhar das autoridades educativas que não estão totalmente convencidas de sua importância. A incerteza maior que enfrenta esse tipo de educação provém das muitas mudanças técnicas, de natureza perceptiva e de mercado. Para Orozco (2001, p. 83-84) “a televisão, não é uma máquina que tenha se desenvolvido de maneira vertical e cumulativa, mas um processo tecnológico híbrido dependente de fatores mercantis, científicos, militares e políticos”.

Considerações finais

A nova ordem mundial exige um professor com formação não apenas técnicopedagógica, mas um docente habilitado a percorrer caminhos de ordem ética, envolvido com questões políticas e sociais na luta por uma sociedade mais justa, sem opressão, que não apenas exija o cumprimento dos deveres de cada um, mas igualmente respeite o direito de todos. O professor para o século que se inicia não é mais um técnico, mas um articulador de saberes, um promotor de conhecimentos, que

desenvolve nos seus alunos habilidades para lidar com as incertezas, com o novo e com o desconhecido, que saiba enfrentar as mudanças do mundo atual, elaborar projetos, colocar problemas e possíveis soluções para eles.

Não é possível descartar a televisão como instrumento de informação, entretenimento e educação. É tão forte seu poder de atração que atualmente chega a ser uma grande concorrente da própria escola. Ninguém desconhece que a escola não é um lugar atrativo para a criança, seja pelas imposições que ela coloca para os alunos, seja pelas atividades repetitivas, muitas vezes sem criatividade e até pelos conhecimentos que sempre estão desvinculados da vivência dos educandos gerando um fosso enorme entre a rotina escolar e o contexto dos educandos.

Entretanto, todos sabem o fascínio que a televisão exerce sobre todos de tal modo que ela passou a ser uma encarada por alguns como prejudicial às atividades escolares, principalmente entre as crianças brasileiras que passam poucas horas na escola. Sabemos que um dia sem aula para a criança ou a falta do professor pode ser motivo de alegria, mas a retirada da televisão significa um castigo e pode provocar choro e desespero para a maior parte das crianças. Esse fato em si pode levantar várias questões sobre a maneira como a escola está desenvolvendo o conhecimento na sala de aula, uma vez que as informações transmitidas pela TV exercem um poder muito forte de retenção seja pelas imagens atraentes, seja pelo próprio poder de comunicação que é bastante sofisticado.

Uma mudança televisiva a partir das instituições educativas e culturais precisa oferecer aos sujeitos da audiência critérios não para desligar a TV, mas para serem mais seletivos. Proporcionar uma alfabetização da linguagem e da imagem, que permita aos sujeitos da audiência descobrir as manipulações e estereótipos, escutar seus silêncios, notar suas exclusões e por fim saber selecionar a programação televisual é um encargo das instituições educativas e precisa estar presente em toda formação docente.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação Reflexiva de Professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALONSO, Luiza Klein. Conhecer: um ato de transformação. In: FRIAÇA, Amâncio; ALONSO, Luiza Klein; LACOMBE, Mariana (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: TRIOM, 2005, p. 243-269.
- ANDRADE, Arnon Alberto Mascarenhas de. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. **Revista Brasileira de Educação**: 40 anos da Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, n. 30, p.133-138, set./out./nov./dez. 2005.
- BIÈS, Jean. Dúvidas sobre o homem que virá. In: ADONIS; ANÈS, José; BARBIER, René et al. (Organização Groupe 21). **O homem do futuro**: um ser em construção. São Paulo: TRIOM, 2001, p. 63-73.
- BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CAPPARELLI, Sérgio; LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e televisão**: desafios da pós-globalização. São Paulo: Hacker, 2004.
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Castelo Rá-Tim-Bum**: o educativo como entretenimento. São Paulo: Annablume, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação**: economia, sociedade e cultura. v. 1. 7. ed. Tradução Roneide Vennancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania**: tudo o que você deve saber sobre mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- KILPP, Suzana. **Ethnicidades televisivas**: sentidos identitários na TV: moldurações homológicas e tensionamentos. Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Editora Unisinos, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução Jacob Gorender. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- _____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias a mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MORIN, Edgard; CIURANA, Emílio R., MOTTA, Raúl D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- _____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión y audiencias**: un enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones De La Torre, 1996.
- _____. **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 6. ed. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.