

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NIVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**EDUCOMUNICAÇÃO: INTERFACES ENTRE TELEVISÃO E EDUCAÇÃO**

**ANA CLÁUDIA VALÉRIO**

**CASCATEL, PR  
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**EDUCOMUNICAÇÃO: INTERFACES ENTRE TELEVISÃO E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

**CASCADEL, PR  
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste**  
**Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

V256e Valério, Ana Cláudia  
Educomunicação: interfaces entre televisão e educação / Ana Cláudia Valério.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.  
141 f. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Bibliografia.

1. Educomunicação. 2. Educação. 3. Comunicação. 4. Televisão. I. Fiuza, Alexandre Felipe. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 371.1022

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCOMUNICAÇÃO: INTERFACES ENTRE TELEVISÃO E EDUCAÇÃO**

Autora: Ana Cláudia Valério

Orientador: Alexandre Felipe Fiuza

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Ana Cláudia Valério aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 25/04/2012

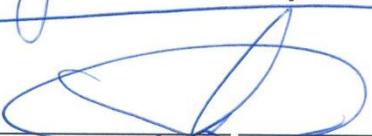
Assinatura: \_\_\_\_\_

(orientador)

COMISSÃO JULGADORA:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Carlos da Silva

## AGRADECIMENTOS

O momento é mesmo de agradecer, a todos os que direta ou indiretamente contribuíram e foram decisivos para que eu conseguisse chegar ao final de mais este desafio.

Primeiro agradeço à minha família. Especialmente à minha mãe que desde o início me incentivou, me apoiou para que eu permanecesse firme e não desanimasse. Ao meu noivo André, que tantas vezes me viu ficar estressada, nervosa, ofereceu seu colo para eu chorar nos momentos que achava que não ia conseguir. Que tantas vezes ficou esperando eu terminar um artigo ou ficou sozinho porque não pude comparecer, devido às atividades. Aos meus primos Nego e Jake e à minha avó Joana que durante muitas quintas e sextas-feiras me acolheram em sua casa, fazendo dela o meu lar também.

Aos meus professores, que ajudaram na construção deste conhecimento. De forma particular à professora Ivete, que ministrou disciplina fundamental para o andamento da minha pesquisa, às professoras Ireni e Mônica, que foram nossas bases no início do percurso. Como não falar do professor João Carlos, companheiro das quintas-feiras à tarde e sua disposição em ajudar. E de maneira muito especial à professora Carmen Célia, que com sua sabedoria encurtou muitos caminhos e trilhou inúmeros outros pelos quais passei, me ensinando da forma mais simples e concreta o valor de uma amizade. Ao meu orientador Alexandre, que foi decisivo nos rumos da minha trajetória acadêmica, desde a banca de seleção até este momento, sempre compreendendo as minhas dificuldades, não medindo esforços para realmente me orientar. Agradeço também à professora Sandra Regina, que fez importantes considerações na banca de qualificação, ajudando no direcionamento do trabalho. E à professora Geovana, que participou da banca final, sendo sua análise fundamental para o resultado desta pesquisa.

E por fim aos meus amigos, agradeço a todos da nossa turma, permeada pela diversidade. Diversidade que nos uniu. E de forma bem específica o meu muito obrigado à Cristini, ao Denis, à Keila, ao Izaque e ao Wander. Desconhecidos no início que hoje moram no meu coração. Pessoas que me apoiaram em todos os sentidos, tanto pessoal como na minha vida acadêmica e ajudaram a construir quem sou hoje.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo estudar as aproximações entre Comunicação e Educação, sob a perspectiva da Educomunicação, detendo-nos no processo educativo, inerente à televisão. Como se trata de um estudo teórico, a metodologia guarda estreita relação com a fundamentação teórica, uma vez que não foi objeto desta investigação um estudo de caso. Tal como uma pesquisa teórica e bibliográfica, foram discutidos os autores que tratam das interfaces entre educação e televisão, com vistas à formação de um cidadão mais crítico. Num primeiro momento foi realizada uma investigação para o conhecimento da produção acadêmica na área, importante para a compreensão do tema. Foi feita uma pesquisa nos bancos de teses e dissertações de Universidades brasileiras e na Plataforma Lattes. A partir disso, constatou-se que a maioria dos trabalhos com o tema Educomunicação está presente no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Isso se deve ao fato de o fundador do NCE, o professor Ismar de Oliveira Soares, ser precursor no Brasil de pesquisas na área. Dessa forma, este trabalho apresenta a existência da Educomunicação com um novo campo de conhecimento, independente, que vem se consolidando a partir de discussões desenvolvidas tanto por estudiosos e pesquisadores, como por professores e comunicadores. Nesse sentido, acessamos autores das áreas da educação e da comunicação, que antes da consolidação do termo Educomunicação, já discutiam esta relação, tanto em âmbito nacional como internacional, e ajudaram com suas práticas e pesquisas a fornecer o suporte teórico a essa nova perspectiva. Além disso, a emergência de uma análise desta realidade cada vez mais permeada pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação trouxe à tona a necessidade de discutirmos de forma mais incisiva as relações entre os campos da educação e da comunicação. Afinal, esta sociedade midiaticizada possui novas formas de relacionamento e promove mudanças em todas as instituições sociais. E, nesse contexto, a televisão se apresenta como o principal elemento de socialização, sendo a principal fonte de informação e entretenimento de milhões de brasileiros, uma vez que grande parte da população brasileira se informa, se distrai e é educada pela televisão. Os modos de falar, agir e compreender o mundo transmitidos pela televisão atingem todos os segmentos sociais, inclusive a escola, que deve saber lidar com essa realidade. Se a televisão educa, porque não utilizá-la como meio de ensino, trazendo sua linguagem, sua programação, suas formas de sedução para a sala de aula? A escola deve promover a educação para os meios de comunicação, para que os cidadãos tenham uma compreensão mais crítica da realidade. Consideramos neste trabalho a educação num sentido amplo, compreendendo todas as experiências pelas quais o ser humano passa em todas as suas relações. Dessa forma, analisamos as relações entre a televisão e a educação, desvelando os mecanismos de sedução utilizados e os elementos dos quais a TV se apropria para construir sua linguagem, e discutindo as potencialidades educativas do meio, tanto na esfera formal como informal.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Educação. Comunicação. Televisão.

## ABSTRACT

This research aims to study the associations between communication and education, from the perspective of Educommunication, stopping at the educational process, inherent in television. Since this is a theoretical study, the methodology is closely related to the theoretical, since no object of this investigation was a case study. As a theoretical research and literature, the authors discussed that address the interfaces between education and television, with a view to training citizens more critical. Initially an investigation was undertaken for the production of academic knowledge in the area, important for understanding. A search in the databases of theses and dissertations from Brazilian universities and the Lattes Platform. From this, it was found that most of the work with the theme Educommunication is present in the Center for Communication and Education (NCE), the School of Communication and Arts (ECA) at the University of São Paulo (USP). This is because the founder of the NCE, Professor Ismar de Oliveira Soares, in Brazil it is a precursor of research in the area. Thus, this work shows the existence of Educommunication with a new field of knowledge, independent, that is consolidating from discussions undertaken both by scholars and researchers, for teachers and communicators. Accordingly, we assessed authors of the areas of education and communication, that before the consolidation of the term Educommunication already discussed this relationship, both nationally and internationally, and helped with their practices and research to provide theoretical support to this new perspective. Moreover, the emergence of an analysis of this fact, increasingly permeated by new technologies and the media has highlighted the need to discuss more forcefully the relationship between the fields of education and communication. After all, this society has mediated new forms of relationship and promotes change in all social institutions. And in this context, television is seen as the main element of socialization, being the main source of information and entertainment for millions of Brazilians, since much of the population is informed, educated and is distracted by television. The ways of talking, acting and understanding the world televised reach all segments of society, including the school, which must learn to deal with this reality. If educational television, why not use it as a teaching, bringing their language, their programming, their ways of seduction to the classroom? The school should promote education for the media so that citizens have a more critical understanding of reality. We consider this work to education in a broad sense, comprising all the experiences through which the human being passes in all its relations. Thus, we analyzed the relationship between television and education, unveiling the mechanisms of seduction used and the elements of which the TV is appropriated to build their language, and discussing the educational potential of the medium, in both formal and informal.

**Keywords:** Educommunication. Education. Communication. Television.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>8</b>
<b>1. INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Sociedade midiática .....	16
1.2 O papel da escola na sociedade midiaticizada .....	29
1.3 Educação e Comunicação: caminhos cruzados.....	34
<b>2. EDUCOMUNICAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DE UM NOVO CAMPO.....</b>	<b>42</b>
2.1 Os precursores de uma teoria da Educomunicação.....	42
2.2 Educomunicação: teoria e prática .....	47
2.2.1 A Trajetória no Nce/Eca - Usp.....	48
2.3 A formação em Educomunicação.....	55
2.4 O contexto acadêmico/legal da Educomunicação.....	60
<b>3. TELEVISÃO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>66</b>
3.1 Televisão como objeto social e cultural.....	67
3.1.1 Mecanismos de sedução.....	82
3.2 O Papel educativo da TV e as potencialidades do meio .....	90
3.2.1 A TV e a Escola.....	95
3.2.2. Experiências de educação informal em TV .....	107
3.2.3 A televisão como agente de educação informal .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática desta dissertação traz vários elementos que precisam ser explicitados e discutidos de forma mais aprofundada. Partimos do conceito de Educomunicação, termo que nos remete a dois campos: Educação e Comunicação. Em seguida, nos detivemos na relação entre televisão e educação. Ao longo destas considerações iniciais pretendo explicitar o interesse pessoal, profissional e acadêmico pelo tema e como este foi e está se configurando.

O interesse pelas interfaces entre Educação e Comunicação provém da minha formação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. O primeiro contato que tive com a discussão entre as áreas acima citadas foi no IV Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação e I Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, numa promoção conjunta do Núcleo de Comunicação e Educação – ECA/USP e da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2002.

No mesmo ano, na disciplina de Comunicação Comunitária, desenvolvemos em grupo um jornal impresso em uma escola estadual do município de Ponta Grossa, Paraná. O objetivo era despertar a consciência crítica nos alunos, a partir do conhecimento dos processos de produção da mídia, oportunizando aos estudantes um meio de expressão. Ou seja, a intenção era aperfeiçoar o aprendizado dos alunos e também construir um espaço alternativo de expressão. Eles escolhiam o que seria colocado no jornal, de que forma e produziam os textos, sempre orientados por nós, na época, acadêmicos. Além de aprender e participar do processo de produção de notícias do jornal da escola, os alunos, como conseqüência, adquiriram outra visão ao assistir um telejornal, ouvir um programa de rádio ou ler um jornal impresso.

Outro fator determinante na inquietação desta pesquisadora em relação ao tema é o fato de no momento estar atuando na área de Educação, em particular na docência junto ao ensino superior, e a partir dessa experiência, observar como se configuram as relações entre Comunicação e Educação.

O fato de atuar como docente trouxe a necessidade de aprofundamento, foi então que decidi participar do processo seletivo para o Mestrado em Educação Unioeste – Campus Cascavel – PR. Como gostaria de levar em consideração os conhecimentos da minha formação em Comunicação comecei a pesquisar

discussões que uniam as duas áreas. Da pesquisa resultaram diversas vertentes, que estudam as interfaces entre Educação e Comunicação.

A escolha de ter por base teórica a Educomunicação resulta da constatação de este ser um campo mais abrangente, sistematizado e que consegue oferecer subsídios para a compreensão das relações entre Comunicação/Educação<sup>1</sup>.

Um primeiro momento importante para compreender o tema foi uma investigação para conhecimento da produção acadêmica na área. Foi realizada uma pesquisa nos bancos de teses e dissertações de Universidades brasileiras, bem como na Plataforma Lattes. E a partir disso, constatou-se que a maioria dos trabalhos com o tema Educomunicação estão presentes no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP)<sup>2</sup>. Constatação já esperada, já que o precursor no Brasil de pesquisas na área, o professor Ismar de Oliveira Soares<sup>3</sup>, é fundador do NCE.

Além de teses de doutorado e dissertações de mestrado, tanto em Ciências da Comunicação como em Educação da USP, foi encontrada pesquisa no doutorado em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foram localizados ainda, trabalhos no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Mestrado em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestrado em Comunicação da Universidade de Marília, Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas e Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

---

<sup>1</sup> No Capítulo II desta dissertação esta constatação será melhor explicada e desenvolvida, sendo feito o percurso histórico e teórico sobre a Educomunicação.

<sup>2</sup> Foi realizada pesquisa nos bancos de teses e dissertações da ECA/USP, sendo encontradas mais de 50 dissertações e teses sobre o tema ou que fazem referência à Educomunicação. Além disso, o NCE/ECA “mantém uma linha de pesquisa sobre o assunto, no programa de pós-graduação em comunicação; tendo atendido, entre 2000 e 2007, mais de 20 mil pessoas nos cursos de extensão e aperfeiçoamento, além de incluir o conceito entre os fundamentos do programa do Curso de Gestão da Comunicação, mantido pelo CCA-CA/USP há 12 anos”. Disponível em: <<http://educomunicacao.wordpress.com/licenciatura/>>. Acesso em 12 mai. 2010.

<sup>3</sup> Doutor em Ciências da Comunicação, com pós-doutorado junto à Marquette University, Milwaukee; Jornalista, doutor em comunicação pela ECA/USP, fundador do NCE/USP e precursor dos estudos de Educomunicação no Brasil.

Vale ressaltar que este levantamento, no entanto, não demonstra a totalidade de pesquisas na área, até porque neste momento este não é o objetivo.

Foi feita, do mesmo modo, uma pesquisa sobre outros trabalhos que discutem as interfaces entre comunicação e educação. Sendo encontrados vários estudos, que não dizem respeito apenas à produção acadêmica brasileira, mas também investigações estrangeiras que, por sua vez, contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento desta pesquisa de cunho teórico. Ou seja, o arcabouço teórico deste trabalho não se vincula unicamente a autores nacionais.

Seja qual for a área de pesquisa é importante destacar que a Educomunicação visa a formação de atores sociais, que possam se utilizar da comunicação como forma de garantir sua autonomia, sua postura crítica frente às mídias e para o exercício e construção da cidadania. Segundo Soares (2010), a Educomunicação é definida como,

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar a capacidade de expressão das pessoas (Ibidem, p.1).

Soares (1999) destaca que no Brasil e em outros países da América Latina, o conceito de Educomunicação deriva de lutas do período de 1960 a 1980, representada pelo esforço da sociedade em utilizar uma comunicação alternativa como resistência aos regimes ditatoriais. Fantin (2006, p.60) complementa que estas experiências adquiriram um “[...] papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo, desenvolvendo-se à margem dos sistemas educativos oficiais através dos projetos de instituições voltadas para educação e cultura popular”. Ou seja, as ações tinham fortes traços políticos e, muitas vezes, careciam de reflexão teórica, pois estas práticas educativas estavam mais ligadas aos movimentos sociais do que à Academia.

De acordo com Cacheado (2007), a consolidação da temática no meio acadêmico aconteceu através de uma pesquisa realizada, entre 1997 e 1999, pela equipe de pesquisadores do NCE/ECA - USP, e do Departamento de Comunicação Social da Universidade das Faculdades Salvador, Bahia (DEPCOM/UNIFACS)

intitulada: *A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino Americana – o perfil dos pesquisadores e dos especialistas na área*. A pesquisa foi feita com 178 especialistas, em 12 países da América Latina, além da Espanha, para identificar como se davam na prática as relações entre educação e comunicação, em espaços alternativos, na mídia e também na educação formal. Com o mesmo intuito, “entre 1999 e 2000 a Marquette University (Milwaukee, Wisconsin), dos Estados Unidos realizou outra pesquisa, [...] confirmando a hipótese sustentada pelos estudos latino-americanos” (CACHEADO, 2007, p.52).

Mais recentemente, duas universidades do país criaram cursos de graduação em Educomunicação: o curso de Licenciatura em Educomunicação da USP e o curso de Comunicação Social com habilitação em Educomunicação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Vários cursos de Comunicação Social do país também incluíram em suas grades a disciplina de Educomunicação. Isso demonstra a importância de se estudar mais aprofundadamente a área e nos impulsionou a trazer as discussões para o Mestrado em Educação, da Unioeste, campus de Cascavel, sendo este estudo uma possibilidade de geração de novos trabalhos e pesquisas.

Apesar do termo Educomunicação se apresentar como um campo em construção, segundo Soares (1999), as discussões sobre a intersecção entre as áreas de comunicação e educação não são recentes. No início do século XX houve tentativas de relacionar os dois campos, mas foi com o desenvolvimento de novas tecnologias, como a Internet, a partir da década de 1990, que se consolida a necessidade de pensar os meios de maneira crítica e discutir o uso das tecnologias em sala de aula.

[...] o propósito de apreender as inter-relações entre os campos da Comunicação e da Educação pode ser remontado às décadas de 30 e 40 e deriva das inquietudes geradas pela expansão dos *media* no século XX. A crescente presença da imprensa escrita, do rádio e, finalmente, da televisão apontava para uma nova configuração nos conceitos de ensino/aprendizagem, de educação e de conhecimento (CITELLI, 2002 apud SANTOS, 2007, p.60).

As relações entre Comunicação e Educação, que neste trabalho convergem para o conceito de Educomunicação, vêm sendo estudadas por autores das duas áreas.

O debate sobre a importância dos meios de comunicação na educação brasileira já aparecia nas décadas de 1920 e 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O documento traz a concepção de que a escola deve se aproximar das outras instituições sociais e ainda faz referências à utilização do rádio com fins educativos.

O educador Paulo Freire, em seus escritos, coloca a comunicação no centro de muitas idéias de educação, enfatizando a indissociabilidade entre educação e comunicação, afirmando que “[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana [...], que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação” (FREIRE, 2005, p. 64).

Merece destaque também o comunicador argentino-uruguaio Mario Kaplún, considerado um dos iniciadores, na América Latina, da utilização em seus textos do termo *educación*. Segundo Soares (2000), Kaplún traz o conceito de “Comunicação Educativa”, ou seja, utilizar a comunicação para dar à “educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando” (KAPLÚN apud SOARES, 2000, p.20).

Na área das pesquisas em comunicação, especialmente após a década de 1980, também se abriram novas perspectivas, houve uma significativa mudança de paradigma. Dos estudos das formas de produção e influência dos meios de comunicação passou-se a dar atenção à recepção, considerando que o conhecimento construído pelo sujeito resulta de múltiplas interações, com amigos, família e também com a mídia.

O dualismo entre a perspectiva frankfurtiana<sup>4</sup>, desenvolvida na Europa e os funcionalistas<sup>5</sup> norte-americanos, ganha um novo elemento: os estudos de recepção e cultura desenvolvidos na América Latina. O foco deixa de ser os processos de produção dos meios de comunicação e passa ser o ambiente da recepção. É nesse sentido que aparece o conceito de mediações, do professor e pesquisador espanhol radicado na Colômbia, Jesús Martín-Barbero. Segundo ele,

---

<sup>4</sup> A perspectiva frankfurtiana ou Teoria Crítica, desenvolvida na Alemanha, traz o conceito de Indústria Cultural, afirmando que a mídia transforma a cultura em mercadoria, em objeto de consumo, servindo aos interesses do mercado.

<sup>5</sup> Nos estudos funcionalistas, o foco passa para as funções exercidas pela comunicação, visando à precisão e a eficácia do fluxo informativo.

[...] nem toda forma de consumo é interiorização dos valores das outras classes. O consumo pode falar e fala nos setores populares de suas justas aspirações a uma vida mais digna [...]. Daí a grande necessidade de uma concepção não-reprodutivista nem culturalista do consumo, capaz de oferecer um marco para a investigação da comunicação/cultura a partir do popular, isto é, que nos permita uma compreensão dos diferentes modos de apropriação cultural, dos diferentes usos sociais da comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.290).

O autor assume a intencionalidade dos discursos da mídia, mas pondera que o receptor tem sua vivência, sua cultura, sua história, sendo essas, fontes de mediação dos processos comunicativos. Os indivíduos, considerando as mediações, produzem sentidos próprios, a partir das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação.

Como percebemos, historicamente, autores da Educação e da Comunicação vêm se debruçando na compreensão das relações entre as duas áreas. Relações cada vez mais explícitas, já que estamos imersos em uma sociedade midiática.

Para Huelva (2005a), estamos entrando em uma nova era do conhecimento, a do “pensamento visual”, na qual os meios de comunicação descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber e acabam se constituindo como principal cenário de socialização.

La sociedad audiovisual se define como un universo en el que los medios con sus nuevos lenguajes construyen de forma vertiginosa y distinta la realidad, de forma que el conocimiento lingüístico y cultural va dando paso a la cibercultura y al interaccionismo simbólico (HUELVA, 2005a, p.28).

A constatação de que os meios de comunicação social de massa, principalmente os eletrônicos e digitais, estão cada vez mais presentes na vida das pessoas nos faz questionar se a formação do sujeito ainda é tarefa exclusiva da escola. Segundo o pesquisador mexicano Enrique E. Sánchez Ruiz (1992), a escola está perdendo espaço na sua função de geração, acumulação e transmissão de conhecimento e produção e reprodução cultural.

Nesse sentido, o autor Stanley Aronowitz, é ainda mais categórico ao destacar a importância dos meios de comunicação e da cultura popular na educação. Afirmando que:

O conhecimento escolar não constitui a única fonte de educação para os alunos, porventura nem mesmo a mais importante. Os jovens aprendem, para o bem e para o mal, por meio da cultura popular, especialmente pela música, por intermédio dos pais e estruturas familiares e, talvez mais importante, através dos seus pares (ARONOWITZ, 2005, p.9).

No âmbito dos meios de comunicação, destaca-se a televisão. Podemos dizer que no Brasil ela reina absoluta. Segundo Bucci e Kehl (2004, apud FELIPE, 2009), atinge 100% do território nacional, estando em mais de 90% dos domicílios. No Brasil “talvez mais do que qualquer outro país, ela tem o poder de delimitar a pauta nacional de assuntos e discussões” (Ibidem, p.12).

Baccega (2002) complementa que hoje é impossível pensar a realidade brasileira sem a televisão. “Ela conforma desejos, influencia a categorização dos anseios, generaliza particularidades, compõe o tecido da cultura. Educa” (p.7). A autora defende ainda que a televisão atua como fonte de educação, e isso não pode ser ignorado. Ela desempenha uma função educativa paralela à escola.

Analisando a televisão como uma agente de educação, considera-se que este meio possui características muito atrativas aos alunos, sendo necessário compreender como esse processo se configura, analisando os elementos dos quais a TV se apropria. Compreendendo também em que medida a televisão tem potencial ou se conforma como agente educativa.

Assim, este estudo, como propõe Barcelona (2002), entende a televisão como “objeto social”. Isso sem negar suas implicações ideológicas, destacando a importância de se superar as denúncias de alienação para valorizar as próprias experiências culturais dos diversos grupos sociais.

[...] la televisión como objeto social construido por los sujetos, a partir de sus percepciones. En televisión, como maquina social, lo que interesa no es tanto el emisor, el propietario del medio e incluso el mensaje, sino cómo usan la televisión los diversos sectores sociales, desde la comprensión del sentido del uso (AGUADED, 1999, apud BARCELONA, 2002, p.115).

As relações entre televisão e educação são alvo de pesquisas do pedagogo espanhol Joan Ferrés, autor de livros como *Televisão e educação* (1996), *Televisão subliminar* (1998) e *Vídeo e educação* (1996). O autor foi referência importante para esta pesquisa, pela sua trajetória e relevância de seus estudos na área.

Neste trabalho, portanto, não será feita a análise dos meios de comunicação, nem mais significativamente da recepção. Como se trata de um estudo teórico, a metodologia guarda estreita relação com a fundamentação teórica, uma vez que não será objeto desta investigação um estudo de caso. Por conseguinte, serão discutidos os autores que tratam dos assuntos relativos a cada objetivo.

O objetivo geral é discutir as aproximações entre Comunicação e Educação, sob a perspectiva da Educomunicação, detendo-nos no processo educativo, inerente à televisão. Este objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos. O primeiro é discutir as relações entre educação e comunicação ao longo da história e como estas interfaces se aprofundaram com o surgimento e consolidação de uma sociedade midiaticizada. O segundo objetivo específico se caracteriza pela necessidade de discutir a Educomunicação como uma área de conhecimento em construção, que trata das interfaces comunicação/ educação, tanto de forma teórica como prática. E o terceiro objetivo específico, considerando essas interfaces, trazer à tona as questões referentes ao potencial educativo da televisão. Estes objetivos específicos são distribuídos e discutidos em três capítulos. Portanto, no primeiro capítulo, denominado: *Interfaces entre Comunicação e Educação* é apresentada a emergência da era midiática, de uma sociedade permeada pelos meios de comunicação e tecnologias. Essa nova Era promove novas formas de sociabilidade e causa mudanças em todas as instituições sociais, principalmente na escola, por isso as relações entre Comunicação e Educação são abordadas no seu contexto histórico e social até a atualidade. O Capítulo 2, *Educomunicação: a consolidação de um novo campo* é um percurso histórico, abordando o contexto teórico, legal e acadêmico da Educomunicação, discutindo autores que abordam o termo, tanto no Brasil como no exterior. No terceiro capítulo, *Televisão e Educação*, apresentamos e discutimos o processo histórico e social de criação e desenvolvimento da televisão no Brasil, abordando sua relevância, relatando seu papel educativo e alguns projetos educacionais em TV realizados em nosso país. Por fim debatemos sobre o papel da televisão como agente de educação, identificando os elementos que a configuram e os mecanismos utilizados pela televisão para reter a atenção dos telespectadores.

## 1. INTERFACES ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

[...] já não é mais possível falar em educação sem pensar em comunicação, de modo que tratar de forma socialmente responsável do rádio, da televisão, do jornal, da Internet, enfim, das mensagens midiáticas implica estar atento às questões educacionais (CITELLI, 2000, p.30).

### 1.1 Sociedade Midiática

A sociedade contemporânea está permeada pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias. As relações sociais e as formas de compreensão do mundo ganham nova configuração com a revolução tecnológica.

A emergência de uma sociedade midiática implica dizer que a nossa rotina de trabalho, as relações familiares, os encontros com os amigos, a escola, estão cruzados pelas tecnologias da comunicação.

Além de promover uma nova forma de se relacionar no e com o mundo, os novos dispositivos tecnológicos trazem para o seio da sociedade o princípio da velocidade, eliminam-se as fronteiras, hibridizam-se os conceitos, o tradicional se mistura com o virtual, numa realidade marcada por avanços e também retrocessos.

As novas tecnologias alteram a estrutura da nossa sociedade, reformam bases culturais, sociais e econômicas, se tornam quase tutoras da vida dos seres humanos. Nesse sentido, de acordo com Postman (1994, p.27), "uma tecnologia nova não acrescenta nem subtrai coisa alguma. Ela muda tudo". Ainda segundo o autor,

[...] as novas tecnologias mudam aquilo que entendemos como "conhecimento" e "verdade"; elas alteram hábitos de pensamento profundamente enraizados, que dão a uma cultura seu senso de como é o mundo – um senso do que é a ordem natural das coisas, do que é sensato, do que é necessário, do que é inevitável, do que é real. [...] a tecnologia cria novas concepções do que é real e, durante o processo mina as concepções mais velhas (POSTMAN, 1994, p.22).

No entanto, segundo Castells (1999), não podemos cair num determinismo tecnológico. Para ele, a tecnologia não determina a sociedade e nem a sociedade ordena os rumos das transformações tecnológicas, o que há é um complexo processo de interação, pois, “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (p.25). E acrescenta,

A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece-nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia (CASTELLS, 2011, p.17).

O referido autor destaca ainda, que por mais que a tecnologia não determine a sociedade, a sua evolução histórica e social, ela influencia a capacidade de mudança. Ou seja, a tecnologia ou a sua inexistência, “incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico” (CASTELLS, 1999, p.26).

Na verdade, segundo Baccega (2005b), com o surgimento de novas tecnologias há uma reconfiguração do que já existe. Dessa forma, a autora aborda a evolução das formas de comunicação e transmissão das informações.

No século XV, as caravelas portuguesas, depois de muitos dias e noites, aportaram aqui. Pero Vaz de Caminha, o “repórter” de confiança da Coroa portuguesa, mandou a notícia. Ele escreveu: “Esta terra, senhor, [...] em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem”. Essa notícia chegou imediatamente a Portugal. Meses depois. Esse era o tempo do “imediatamente” que a tecnologia da época permitia. Hoje, assistimos a guerras, assassinatos, festas, muitas vezes no mesmo momento em que ocorrem. É o “imediatamente” de hoje. A diferença de tempo entre o acontecimento e a divulgação das notícias se deve ao avanço da tecnologia: é ela que reduz o tempo e encurta as distâncias. Os pontos mais longínquos do planeta são trazidos para a sala de nossa casa. Este é o novo mundo. Hoje, provavelmente, Caminha mandaria um e-mail para a Coroa e a correspondência secreta iria por jato, caso não fosse escaneada, seguindo também pela internet (BACCEGA, 2005b, pp.8-9).

Castells (1999) aponta para o surgimento de um novo modelo comunicacional, que é a base da sociedade da informação. Para o autor, alguns aspectos representam esse novo sistema. A primeira característica é o fato de a informação ser a matéria-prima desse novo paradigma. Um segundo aspecto é a penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias, pois “como a informação é parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico” (Ibidem, p.78).

Um terceiro ponto se refere à lógica de redes, e é nesse ponto que Castells (1999) apresenta a emergência de uma sociedade em rede. Ele afirma que não se pode caracterizar essa nova sociedade como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento, porque informação e conhecimento sempre foram aspectos centrais em todas as sociedades. O que há de novo são as redes. De acordo com o autor, as redes são formas de sociabilidade mais flexíveis.

A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. A rede é a estrutura formal [...]. É um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede. Estes programas são decididos socialmente fora da rede mas a partir do momento em que são inscritos na lógica da rede, a rede vai seguir eficientemente essas instruções, acrescentando, apagando e reconfigurando, até que um novo programa substitua ou modifique os códigos que comandam esse sistema operativo (CASTELLS, 2011, p.20).

O ponto forte é o potencial desse novo sistema tecnológico que rege a sociedade em rede. Mas para melhor utilizá-lo, é necessário conhecer sua dinâmica, seus problemas e suas possibilidades. Uma dessas possibilidades é a flexibilidade. Segundo Castells (1999, p.78), “não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes”.

Essa flexibilidade leva a outro aspecto, a convergência de diversas tecnologias em um sistema integrado. Caracterizado pela integração de vários meios

de comunicação em uma rede interativa, “em outras palavras, a formação de um Supertexto e uma Metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral, audiovisual da comunicação humana” (CASTELLS, 1999, p.354).

A sociedade em rede transforma também as formas de sociabilidade, a maneira como estamos e nos relacionamos nos espaços sociais. Na direção, segundo Castells (2011), de uma sociedade de indivíduos em rede, não no sentido do isolamento.

O que nós observamos, não é ao desaparecimento da interação face a face ou ao acréscimo do isolamento das pessoas em frente dos seus computadores. Sabemos, pelos estudos em diferentes sociedades, que a maior parte das vezes os utilizadores de Internet são mais sociáveis, têm mais amigos e contactos e são social e politicamente mais ativos do que os não utilizadores. [...] A sociedade em rede é uma sociedade hipersocial, não uma sociedade de isolamento. As pessoas, na sua maioria, não disfarçam a sua identidade na Internet, exceto alguns adolescentes a fazer experiências de vida. As pessoas integraram as tecnologias nas suas vidas, ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades (Ibidem, p.23).

Nesse mesmo sentido, segundo Moraes (2006, p.11), “as relações sociais e os processos de produção simbólica estão cada vez mais mediados”. Ou seja, a organização social é permeada pelos sistemas de comunicação. Assim, ao falarmos de uma sociedade mediada, é necessário discutir o termo mediação.

Sodré (2006), ao apresentar o termo mediação, o diferencia de interação e de interação. Segundo ele, a palavra mediação significa a ação de fazer com que duas partes se comuniquem, uma espécie de ponte entre elas. E interação é a forma como o processo de mediação é operado. Já mediação

[...] é uma ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de interação, portanto, a que poderíamos chamar de tecnomediações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada *medium*. Trata-se de dispositivo cultural historicamente emergente no momento em que o processo de comunicação é técnica e mercadologicamente redefinido pela informação, isto é, por um produto a serviço da lei estrutural do valor, também conhecida como capital (SODRÉ, 2006, pp.20-21).

Quando o autor inclui ao conceito de mediação, a presença de uma espécie de prótese tecnológica, não quer dizer que a tecnologia esteja separada do indivíduo, como um instrumento, que ele pode manipular. Na verdade, ela se torna parte de sua realidade, rotina, ações e relações. Ou seja, “a mediação implica, assim, uma qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo” (SODRÉ, 2006, p.22).

A mediação, portanto, interfere em todas as esferas da sociedade, e se consolida através de uma constante mistura, negociação e, como diz Sodré (2006), numa “articulação hibridizante” de todas as instituições presentes na sociedade com as organizações de mídia. De acordo com ele, a recepção dos produtos midiáticos acaba fazendo parte do nosso dia-a-dia de tal forma que para nós é algo automático. Dessa forma, a mídia,

[...] se torna uma espécie de suporte da consciência prática na medida em que os fluxos informativos fazem interface, reorganizam ou mesmo inventam rotinas inscritas no espaço-tempo existencial. A própria recepção ou consumo dos produtos midiáticos pode ser vista como uma atividade rotineira, integrada em outras que são características da vida cotidiana (SODRÉ, 2006, p.29).

No entanto, devemos considerar que esse processo de mediação não é algo novo. Apenas encontra-se no seu auge, já que os mecanismos de interação entre as pessoas estão cada vez mais imbricados pelas tecnologias, que, por sua vez, se modificam em uma velocidade nunca antes imaginada.

Segundo Marcondes Filho (1994), os aparatos técnicos e tecnológicos acompanham a sociedade desde a Antiguidade. Desde quando o homem começou a intervir na natureza, ele passa a utilizar a técnica. A partir de então, passou a organizar o mundo tecnicamente. A sociedade está cheia de utensílios técnicos. Essa evolução e presença destes mecanismos se tornaram tão naturais, que quanto mais o ser humano produz aparatos técnicos, menos ele os percebe, os compreende.

Isso vale também para os meios de comunicação, eles foram evoluindo com o desenvolvimento da sociedade. A cada momento histórico se desenvolveu um meio, da comunicação oral para escrita, o surgimento do rádio e da televisão e hoje a Internet. Cada um com a sua linguagem, forma e conteúdo foram provocando mudanças na nossa rotina, reorganizando os modos de vida.

Castells (1999) assevera que a comunicação sempre moldou a cultura, afinal conhecemos a realidade através da mediação simbólica dos meios de comunicação. Assim, como a comunicação é mediadora dos aspectos culturais, “as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo” (p. 354).

Marcondes Filho (1994) complementa que, hoje, os *media*, mais do que nunca, passaram a redefinir a estrutura da sociedade. Segundo ele, "o que garante que as coisas de fato existem é o fato de serem veiculadas nos meios de comunicação" (p.64). Demonstrando que tudo é definido e organizado pelos veículos comunicacionais, pois:

[...] os meios de comunicação ocupam papel central na vida das pessoas. [...]. A marca desta era é que as coisas não valem pelo que elas são, elas só valem se forem comunicadas, divulgadas pelos sistema de comunicação, se mediadas por esse processo (MARCONDES FILHO, 1994, p.64).

Castells (1999) acrescenta que o consumo da mídia se configura como a segunda atividade a qual dedicamos mais tempo. Perdendo apenas para o trabalho. Assim, para o autor é importante ter clareza de que, “vivemos em um ambiente de mídia, e a maior parte de nossos estímulos simbólicos vem dos meios de comunicação” (p.361). Essa constatação nos leva a discutir o verdadeiro papel da mídia em nossa cultura, “[...] a mídia é a expressão de nossa cultura, e nossa cultura funciona principalmente por intermédio dos materiais propiciados pela mídia” (p.362). Assim,

[...] ser espectador/ouvinte da mídia absolutamente não se constitui uma atividade exclusiva. Em geral é combinada com o desempenho de tarefas domésticas, refeições familiares e interação social. É a presença de fundo quase constante, o tecido de nossas vidas. Vivemos com a mídia e pela mídia (CASTELLS, 1999, p.358).

E nesse contexto, a televisão é apontada pelo autor como o meio que ainda, predominantemente, modela a linguagem da sociedade.

[...] O impacto da televisão funciona de modo binário: estar ou não estar. Desde que uma mensagem esteja na televisão, ela poderá ser

modificada, transformada ou mesmo subvertida. Mas em uma sociedade organizada em torno da grande mídia, a existência de mensagens fora da mídia fica restrita a redes interpessoais, portanto desaparecendo do inconsciente coletivo. [...] Assim, informação e entretenimento, educação e propaganda, relaxamento e hipnose, tudo isso está misturado na linguagem televisiva (CASTELLS, 1999, p.361).

Martín-Barbero (1998), na obra *Cidade Virtual: novos cenários da comunicação*<sup>6</sup>, chega a afirmar que o funcionamento das cidades está sendo influenciado pela comunicação,

A hegemonia do paradigma informacional sobre a dinâmica do urbano leva a descobrir que a cidade já não é só um "espaço ocupado" ou construído, mas é também um espaço comunicacional, que conecta entre si seus diversos territórios e os conecta com o mundo. Há uma estreita simetria entre a expansão/fratura da cidade e o crescimento/adensamento dos meios e as redes eletrônicas. Se as novas condições de vida na cidade exigem a reinvenção de laços sociais e culturais "são as redes audiovisuais as que efetuam, a partir de sua própria lógica, uma nova diagramação dos espaços e intercâmbios urbanos". Na cidade disseminada e impossível de ser inteiramente abarcada, só os meios de comunicação possibilitam uma experiência-simulacro da cidade global. É na televisão, onde a câmera do helicóptero nos permite ter acesso a uma imagem da densidade do tráfego nas avenidas ou da vastidão e desolação dos bairros de invasão. É na TV ou no rádio que cotidianamente conectamos com o que acontece na cidade "que vivemos" e nos envolvemos com os acontecimentos, por mais longe que deles estejamos: do massacre do palácio da justiça ao contágio de AIDS no banco de sangue de uma clínica, do acidente de tráfego que bloqueia a avenida pela qual devo chegar ao meu trabalho, aos avatares da política que fazem cair os valores na bolsa (Ibidem, pp. 61-62).

A mídia estrutura ou reestrutura percepções e conhecimentos, funcionando como uma espécie de agenda coletiva<sup>7</sup>. Ou seja, ela seleciona o que vamos discutir em casa, no trabalho, na Igreja, na escola. Frequentemente, as pessoas agendam seus assuntos e suas conversas em função do que a mídia veicula. Assim,

---

<sup>6</sup> MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cidade Virtual: novos cenários da comunicação. In: **Comunicação & Educação**. Número 11. Ano V. jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

<sup>7</sup> Este conceito deriva dos estudos da hipótese da *Agenda-setting*, desenvolvida pelos autores norte-americanos Maxwell E. McCombs e Donald L. Shaw, no final da década de 1960. A teoria discute o agendamento temático que a mídia realiza, indicando o que o público irá discutir.

[...] em consequência da ação dos jornais, da televisão e dos outros meios de informação, o público sabe ou ignora, presta atenção ou descarta, realça ou negligencia elementos específicos dos cenários públicos. As pessoas têm tendência para incluir ou excluir dos seus próprios conhecimentos aquilo que os *mass media* incluem ou excluem do seu próprio conteúdo (SHAW, 1979 apud WOLF, 1994, p.144).

As discussões propostas pela *Agenda-setting* nos encaminham para a constatação de uma presença massiva da mídia na vida das pessoas. E isso é mostrado pelos números. Estudos demonstram que os brasileiros estão entre os que mais tempo ficam diante da televisão, perdendo apenas para os japoneses.

Se compararmos os estudos feitos pelo Instituto Eurodata TV Worldwide e pelo Ibope sobre o tempo médio gasto diante da televisão, veremos que os telespectadores japoneses, brasileiros e norte-americanos lideram o ranking mundial de 2004, respectivamente com 5h, 4h53m22s e 4h28m diante dos televisores. Nos três casos significa que uma pessoa que dorme oito horas por noite destina um quarto do seu tempo útil a TV (*Folha de S. Paulo*, 11/01 e 12/04/2005). Mesmo a escola não é tão preponderante na formação cultural. Segundo a organização não-governamental TV Turnoff, um jovem americano passa, em média, 900 horas por ano na escola e 1.023 horas vendo TV. Este jovem assiste, por semana, 4h41m, de programação. A estimativa é de que, no mesmo período, ele converse com os pais 38 minutos. Talvez menos, se considerarmos as horas repartidas entre *webcams* e *fotologs*, os compulsivos jogos em rede, o fervor do Orkut e as sessões do MSN Messenger (MORAES, 2006, pp.40-41).

Soares (2007a) complementa afirmando que a adesão dos brasileiros ao campo da comunicação audiovisual e virtual legitima a entrada do país no que ele chama de Era da informação. Uma época que ficará marcada na história da humanidade como aquela em que as tecnologias da comunicação propiciaram a notícia em tempo real, diminuíram distâncias, uma Era caracterizada pelo,

[...] triunfo da técnica, onipresença da competitividade, o deslumbramento da instantaneidade na transmissão e recepção das palavras, sons e imagens e a própria esperança de atingir outros mundos contribuem, juntos, para que a idéia de velocidade esteja presente em todos os espíritos e sua utilização constitua uma espécie de tentação permanente. Ser atual ou eficaz, dentro dos parâmetros reinantes, conduz a considerar a velocidade como uma necessidade e a pressa como uma virtude (SANTOS apud MOARES, 2006, pp.10-11).

Segundo Castells (1999), é o surgimento e desenvolvimento de um novo sistema cada vez mais universal e digital, um “mundo realmente multicultural e interdependente, que só poderá ser entendido e transformado a partir de uma perspectiva múltipla que reúna identidade cultural, sistemas de redes globais e políticas multidimensionais” (p.43). Um universo que tanto,

[...] está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldados por ela (Ibidem, p. 22).

As formas de espaço e de tempo implodem, se modificam, se entrecruzam em moldes desconhecidos: "As noções de espaço e tempo estão sendo revolucionadas pelos desenvolvimentos científicos e tecnológicos incorporados e dinamizados pelos movimentos da sociedade global" (IANNI, 1999, p.249).

Castells (1999) complementa que,

[...] o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem (p.397).

Em uma sociedade regida pela velocidade, instantaneidade, somos bombardeados por milhares de informações, vindas dos mais variados meios. Segundo informações da Agência de Notícias Reuters<sup>8</sup> (2003, apud MOARES, 2006, p.42), a World Future Society aponta que “a massa de conhecimentos da humanidade cresce 100% a cada cinco anos, com tendência a dobrar a cada 90 dias em dez a 15 anos”. Esse potencial de crescimento é confirmado com o dado de que apenas 3% das fibras ópticas produzidas estão sendo utilizadas.

---

<sup>8</sup> Criada 1851, na Inglaterra, a Agência de Notícias Reuters é hoje a maior agência internacional de notícias e multimídia do mundo. Tem mais de 14 mil funcionários, sendo 2.500 jornalistas, fotógrafos e cinegrafistas, que operam em 204 cidades de 150 países, fornecendo textos em 26 línguas. Cada dia, transmite mais de 8 milhões de palavras em 26 idiomas. Disponível em: <[www.infoamerica.org/agencias/reuters](http://www.infoamerica.org/agencias/reuters)>. Acesso em 05 jul. 2011.

Essa avalanche de informações faz com que diariamente tenhamos a possibilidade de entrar em contato com novas culturas, visitar países, conhecer histórias de pessoas que estão fisicamente distantes, mas virtualmente próximas. Isso é proporcionado pelas tecnologias da comunicação. Segundo Baccega (2005b, p.9), com a rapidez que a tecnologia permite, “vai se delineando o processo de construção/reconstrução de identidades, inseridas todas na internacionalização do mundo, ao mesmo tempo que, se reforçam, pelas marcas da diferença, as culturas locais e regionais”.

Nesse sentido, Martín-Barbero (2002) propõe diferenciar as lógicas unificantes da globalização econômica das que mundializam a cultura. Sem desconsiderar a perversidade do mercado, o autor afirma que no âmbito cultural, deve-se considerar a autonomia do local e do nacional.

La mundialización es un proceso que se hace y deshace incesantemente. Y en ese sentido sería impropio hablar de una ‘cultura global’ cuyo nivel jerárquico se situaría por encima de las culturas nacionales o locales. El proceso de mundialización es un fenómeno social total, que para existir se debe localizar, enraizarse en las prácticas cotidianas de los pueblos y los hombres. La mundialización no puede confundirse con la estandarización de los diferentes ámbitos de la vida que fue lo que produjo la industrialización, incluido el ámbito de la “industria cultural”. Ahora nos encontramos ante otro tipo de proceso, que se expresa en la cultura de la modernidad-mundo<sup>9</sup>, que es una nueva manera de estar en el mundo (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 07 e 08).

Apesar dessa autonomia e negociação cultural constante, os acontecimentos locais e nacionais passam a ser influenciados por um contexto global. Em outras palavras, vivemos um período assinalado pela globalização, que se caracteriza, segundo Santos (2000), como um fenômeno que tenta suprimir as fronteiras do local, do nacional, fazendo com que pessoas, lugares, idéias, informações se tornem globais, universais.

Nesse contexto, apesar de ainda serem mantidas formas antigas de relacionamento, não há como negar a presença de novas formas de sociabilidade impregnadas de tecnologia. Para Moraes (2006), as relações humanas tendem a se tornarem virtuais nesse cenário de mediação.

---

<sup>9</sup> Para aprofundamento da expressão, ver: ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Braziliense, 1994.

Na atualidade frenética, as relações humanas tendem a virtualizar-se ou telerrealizar-se no cenário de midiatização, caracterizado por mediações e interações baseadas em dispositivos teinformacionais (Sodré, 2002, pp. 21-25). As tecnointerações exercem influência marcante nos padrões de sociabilidade e nas percepções dos indivíduos (MOARES, 2006, p.36).

Se há alguns anos não imaginávamos toda essa avalanche tecnológica, hoje ela é real e onipresente em nossas vidas. Em geral, não ficamos um dia sem celular, sem checar nossa caixa de e-mails, sem navegar na rede mundial de computadores, sem visitar alguma rede social. Essa nova realidade, segundo Martín-Barbero (1998) é experimentada com facilidade pelos jovens. Pois,

[...] é em seus relatos e imagens, em suas sonoridades, fragmentações e velocidades que eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois, frente às culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais, ultrapassam essa limitação, produzindo comunidades hermenêuticas que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. Identidades de temporalidades menos extensas, mais precárias, mas também mais flexíveis, capazes de amalgamar e fazer conviver ingredientes de universos culturais muito diversos (Ibidem, p.58).

Por sua vez, Brocano (2000, apud MOARES, 2006, p.43) resume a finalidade da tecnologia ao situá-la como “a capacidade de abrir possibilidades e criar oportunidades”. Segundo ele, “a tecnologia é antes de tudo um espaço de alternativas possíveis: é o lugar desde o qual se pode configurar o futuro no que depende da ação humana”.

No entanto, Postman (1994, p.14) nos alerta que qualquer inovação tecnológica tem dois lados, “toda tecnologia tanto é um fardo como uma bênção; não uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo”. Assim, podemos apreender que, as tecnologias, apesar de integrarem, também excluem. Alguns são excluídos apenas do acesso às tecnologias, outros não têm acesso a direitos básicos, como luz elétrica, educação, emprego, saúde. É o contraditório da globalização, apesar do termo indicar uma abrangência global, mundial, a realidade demonstra exclusões constantes.

É o que Santos (2000) chama de *Globalitarismo*, a idéia de incluir, excluindo (Foraclusão). Segundo ele, a globalização surge como um discurso democrático, de

livre acesso, troca de mercadorias, integração econômica, porém o que se percebe são a centralização e a dominação de poucos sobre muitos.

Castells (2011) acrescenta que, a sociedade em rede, baseada na comunicação através da multimídia, não inclui todas as pessoas. Para ele, no início do século XXI, “ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afetada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social” (p.18).

Essa situação, segundo Santos (2000), mostra a perversidade da globalização, exacerbada pelo papel tirano da informação. O autor afirma que a informação, que é apresentada à humanidade, é manipulada por alguns grupos ou empresas que mandam em escala global. Essa informação acaba representando uma ideologia. As pessoas ficam sabendo dos acontecimentos pela mídia, que veicula uma interpretação particular e interessada dos fatos.

Moraes (2006) corrobora com Santos (2000) ao afirmar que há uma concentração monopólica dos meios de comunicação.

Não adianta pôr em relevo a televisão segmentada e os downloads de filmes na Web, ignorando-se que grande parte da avalanche imagética tem procedência e eixo de poder definidos: as produções de Hollywood detêm 85% do mercado cinematográfico global; e 77% das programações televisivas na América Latina provêm de conglomerados norte-americanos (MORAES, 2006, pp. 45-46).

Entretanto, mesmo considerando esta realidade, o autor traz o outro lado da moeda, afirmando que seria miopia olhar a mídia apenas como manipuladora. E ainda, supor que as audiências são passivas. Muito pelo contrário, sabe-se que as respostas dos receptores às mensagens dos meios de comunicação são, muitas vezes, contrárias às intenções da mídia. Ou seja, “não há, pois, um modelo único, que se imponha, mecanicamente, aos receptores” (MORAES, 2006, p.45).

Baccega (2005a) afirma que na discussão sobre os meios de comunicação e novas tecnologias há uma dicotomia que precisa ser superada. De um lado, estudiosos que olham para os meios como inofensivos, observando apenas seus benefícios; de outro, aqueles que os vêem como a encarnação do mal. Para ela, deve-se sim criticar os meios de comunicação, mas para isso precisamos compreendê-los.

Uma certa veneração, um respeito excessivo, praticamente uma reverência tem caracterizado a relação da sociedade com os meios. Percebe-se que há certo temor com relação a eles [...]. E o tempo que dedicamos à reflexão sobre eles tem sido usado para maldizê-los, negá-los, transformá-los na bruxaria maior de nossos tempos, responsabilizando-os pelas mazelas da sociedade: da falta de empregos à banalização da nudez, da manipulação do processo eleitoral à violência cotidiana (BACCEGA, 2005a, p.151).

A compreensão dos meios pressupõe um olhar diferenciado sobre suas conseqüências. Afinal, as novas tecnologias da comunicação não são apenas aparatos tecnológicos. O cenário de midiatização constrói novas formas de relacionamento, convivências, interação. Esse cenário é apresentado da seguinte forma por Martín-Barbero (2002),

[...] estamos ante la configuración de un ecosistema comunicativo conformado no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la reintegración de la imagen al campo de la producción del conocimiento. Todo lo cual está incidiendo tanto sobre lo que entendemos por comunicar como sobre las figuras del convivir y el sentido de lazo social (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.6).

Se a revolução tecnológica trouxe consigo novas formas de sociabilidade, produziu e continua causando mudanças em todas as instituições sociais, principalmente na escola, para Santos (2007),

A escola está cada vez mais cruzada pelas novas tecnologias, pelas linguagens audiovisuais e pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamento que marcam o mundo. [...] a transmissão de conteúdos fragmentados, a centralidade do professor não se ajustam mais aos novos padrões de comportamento exigidos pela sociedade tecnológica (Ibidem, p.73).

Dessa forma, cabe-nos discutir qual o papel da escola nesse contexto e como ela irá lidar com essa nova realidade midiatizada.

## 1.2 O papel da escola na sociedade midiaticizada

Se a mudança de perfil da sociedade, provocada pelas modernas tecnologias da comunicação, atingiu a escola, ela precisa incorporar essa realidade. Não no sentido apenas de se equipar tecnologicamente, mas de buscar a inclusão dessa tecnologia na sua dimensão sociocultural. Para Martín-Barbero (2002, p.17), “se trata de la des-ubicación y re-ubicación de la educación en el nuevo entorno difuso de informaciones, lenguajes y saberes, y descentrado por relación a la escuela y el libro, ejes que organizan aun el sistema educativo”. Fantin (2006), por sua vez, complementa que se estamos sendo educados pelos diversos meios oriundos da cultura da mídia, tornando o audiovisual algo central, a escola precisa se redimensionar.

Segundo Baccega (2005b, p.10), nessa reconfiguração da escola, um dos pontos chave é ensinar o aluno a trabalhar a informação, “dando-lhe condições de incorporá-la a partir do conjunto de idéias, valores e objetivos da cultura, tornando-a conhecimento e utilizando-a para colaborar na solução dos problemas de sua realidade”.

Nesse sentido, Citelli (2007) insiste que a escola pode e deve desenvolver a alfabetização midiática, que também se tornou tarefa da educação formal incentivar os alunos a compreender, produzir e entender os processos de comunicação, e dessa forma “ajudar na ampliação do senso crítico, na visagem menos ingênuas perante os processos comunicativos” (p.9).

Segundo o autor, essa proposição, está baseada na constatação de que as formas midiáticas são onipresentes na escola. Apesar de muitas vezes estarem “esmaecidas, escondidas ou sonegadas: a televisão, a internet, o rádio tornaram-se onipresentes na vida dos estudantes, estando com eles mesmo quando, na sala de aula, nos pátios, não se apresentam fisicamente” (CITELLI, 2007, p.9).

O grande desafio da escola, nesse contexto, é não perder sua função principal de formação de cidadão críticos, mediante a transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens. Pelo papel que exerce na sociedade não pode desconsiderar ou ficar alheia às mudanças.

[...] a escola, um dos principais pilares para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, não pode se fechar para

o novo, limitando-se a contemplar a história e os feitos passados, mas sim agir no presente, apropriando-se de todos os meios disponíveis para consecução de seus objetivos, formando cidadãos autônomos, críticos e participantes que possam empreender as mudanças necessárias à construção de uma sociedade com relações mais humanas (MORAES, 2005, p.297).

De acordo com o autor, não há como negar a existência de escolas paralelas, “tal a função desempenhada atualmente pelos veículos de comunicação na produção e na difusão de informações, consagrando novas formas de aprender” (MORAES, 2005, p.300). Essa idéia é corroborada por Citelli (2002, apud, SANTOS, 2007, p.60), de que a presença maciça dos meios de comunicação leva a novas formas de compreender o mundo, “o que patrocina um novo redesenho dos modelos de educadores, que aproxima, de maneira inédita, os fluxos comunicativos e as práticas pedagógicas escolares”.

Tanto professores quanto alunos vivem em um espaço social midiaticizado. E a presença dos meios de comunicação na vida das crianças acontece cada vez mais cedo. Por isso, os professores devem considerar essa realidade.

[...] as novas gerações são leitoras da comunicação audiovisual ainda no estado intra-uterino. A mãe, quando está grávida, senta em frente à televisão, se emociona, passa para o feto aquelas impressões. Tudo vira história [...]. As novas gerações são formadas nisso desde que abrem os olhos para o mundo. Já estão compreendendo aquilo que a televisão está mostrando, que o cinema está exibindo. Trazem isso para dentro da sala de aula, esse conhecimento, essa leitura. São todos pós-graduados em linguagem-audiovisual quando entram analfabetos na escola [...] (FRANCO, 1996, apud LIMA, 2009, p.21).

Escola e educadores não podem desprezar a facilidade dos jovens em se relacionar com os recursos tecnológicos. Moraes (2005, p.298), alerta, que “declarar guerra às tecnologias seria negar a própria contemporaneidade – e os jovens não hesitariam em manifestar sua opção”.

A alternativa é que professores se apropriem dos conhecimentos sobre os meios e suas linguagens, para o melhor entendimento de seus significados, estrutura de ação e conseqüências dos *media* e das novas tecnologias.

Admitir a existência de um diálogo próximo entre comunicação e educação significa, portanto, constatar que não se aprende/apreende mais como ocorria em tempos dominados por ciclos do

conhecimento constituídos, apenas, em torno da oralidade primária ou da escrita: as novas possibilidades oferecidas por aquilo que Pierre Lévy chamou de fase informático-mediática ressignificaram planos afetivos, de sociabilidade, de cognição. As intercorrências comunicativas e as práticas pedagógicas escolares passaram a ter, desse modo e por força das presentes circunstâncias históricas, enorme aproximação (CITELLI, 2006, p.8).

O que não pode haver, por parte do professor e da escola, são resistência e preconceito. Citelli (1994, p.25), afirma que, normalmente, a escola resiste a quase tudo o que é novo, que provoca mudanças no seu funcionamento, muitas vezes por desconhecimento, ela “reage com desprezo e com o discurso pedagógico ‘da distração’, do alheamento e da necessidade de saber apenas em que ano a América foi descoberta”.

Santos (2007) acrescenta que,

[...] a rejeição aos meios de comunicação, tanto da parte da escola quanto de outras instituições sociais passa menos pelos meios de comunicação e pela dificuldade de domínio de sua gramática de produção e mais pela crise de representações que traduz. Os meios de comunicação lidam com outra maneira de ver e ler, de sentir e apropriar-se do mundo, uma relação à qual a escola não está acostumada (p.72).

Ainda sobre a rejeição da escola em relação à mídia, Martín-Barbero (2002 apud MACHADO, 2010, p.4), afirma que “a escola deve pensar menos nos efeitos ideológicos e morais dos meios e mais nos ecossistemas comunicativos<sup>10</sup>, que são formados pelo conjunto de linguagens, escritas, representações, narrativas que alteram a percepção”.

Quando se fala em pensar menos nos efeitos ideológicos e morais dos meios não implica desconsiderar que a mídia está a serviço dos sistemas dominantes, das ideologias das classes dominantes. Portanto, a escola deve considerar essa realidade, e prestar igualmente mais atenção na forma como os alunos produzem sentidos a partir das mensagens dos meios.

É também importante compreender que,

---

<sup>10</sup> Segundo Martín-Barbero (1999b, p.33), ecossistema comunicativo é “o que aparece como estratégico, mais que a intervenção dos meios, é a aparição de um ecossistema comunicativo que está se convertendo em algo tão vital como o ecossistema verde, ambiental”.

[...] os ecossistemas comunicativos não são guiados pelas máquinas ou meios, mas por linguagens, saberes e escritas, pela hegemonia da linguagem audiovisual sobre a tipográfica que desordenam e remodelam as formas de aquisição do saber e do conhecimento (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.111).

Jacquinet (apud SOARES, 2010), ao justificar o fato de a escola ignorar ou repudiar o conhecimento oriundo da mídia, esclarece que são muitos os fatores que opõem de fato a escola tradicional e o sistema de meios.

Na escola, que é obrigatória e demanda esforço, o saber transmitido é selecionado, construído, arquitetado segundo uma progressão definida, que se desenvolve no tempo. A escola entende-se como objetiva e não-temporal, a mesma para todos e igualmente distribuída, fazendo jus ao emprego de uma avaliação sistemática. A escola acredita ocupar um lugar privilegiado em relação ao mundo exterior, por ser encarregada de transmitir a cultura do saber... e é por isso que pretende apresentar-se como melhor adaptada aos jovens de meios sócio-culturais mais favorecidos. Já com os meios de comunicação, o que é transmitido é muito mais informações do que o saber (o que não é a mesma coisa). O saber-informação é fracionado, descontínuo, mostrado “em mosaicos”, como se costuma dizer. O que é privilegiado é “o aqui e o agora”, o rápido e o efêmero; “a encenação da informação”, mais do que o conteúdo; o sensacional e o emocional, mais do que o racional e o abstrato. Enfim, os meios tratam de todos os assuntos, e não há nenhum controle sobre a forma como trabalham (JACQUINOT, apud SOARES, 2010, p.10).

Apesar de, à primeira vista, serem saberes totalmente diferentes, o que a autora defende é que a escola não pode ignorar os meios de comunicação, devendo incorporar nas suas práticas essa cultura midiática, da qual o aluno está impregnado. Como afirma Martín-Barbero (1999a), na América Latina as pessoas estão apreendendo conhecimento não mais apenas pelo livro, mas também com os formatos e os gêneros do audiovisual.

La escuela ignora que en cuanto transmisora de conocimientos, la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles y individualizados que la escuela (MARTÍN-BARBERO, 1999b, p.14).

Segundo o autor, o grande desafio da escola é entender o desafio cultural que passa pelos meios de comunicação, “[...] la transformación en los modos de saber que está produciendo con ellos” (MARTÍN-BARBERO, 1999b, p.17).

Nesse contexto, a televisão ainda é central. Sobre este meio de comunicação, tão presente na vida de crianças e jovens, Moraes (2005) defende que,

[...] os educadores, em vez de repudiar ou desqualificar a importância desse meio nas sociedades pós-modernas, devem afastar estereótipos e preconceitos e tornar a escola um palco privilegiado para sediar discussões indispensáveis, a fim de que todos possam ser capazes de desvendar os segredos e truques da “telinha”, com suas sutis técnicas de sedução e persuasão. Ao desmistificar tal veículo juntamente com os jovens, torna-os aptos a refletir sobre suas escolhas, desenvolvendo o *zapping* inteligente, com um olhar crítico e atento sobre os conteúdos transmitidos. Aos educadores, ainda, urge livrarem-se de discursos como o de que a televisão somente é capaz de alienar seus espectadores, meros seres passivos encantados por seus matizes, e aceitarem que, independentemente de seus objetivos comerciais e de entretenimento, esse meio é parte integrante do conjunto de experiências de seu público, que aprende com suas mensagens nunca neutras. Este é um ponto fundamental para pedagogias comprometidas com valores morais e éticos e com a formação de cidadãos autônomos e responsáveis, leitores críticos do mundo e capazes de perceber os interesses e as orientações ideológicas contidos nas mensagens veiculadas (MORAES, 2005, p.302).

Por conseguinte, a compreensão dos mecanismos de produção dos meios se torna tarefa indispensável a ser realizada pela escola. Além disso, Soares (2007a, p.40) defende que a tecnologia traz leveza e criatividade ao ambiente educacional, “sempre que a apropriação de seus recursos e processos dê-se a partir do reconhecimento da potencialidade da comunicação em favorecer a construção permanente de novas alternativas de busca de conhecimento e de convivência”.

Se a escola compreender isso, ficará mais fácil lidar com as tensões existentes entre o conhecimento livresco e as realidades midiático-tecnológicas. Afinal, segundo Baccega (2005b, p.10), “só a escola poderá formar cidadãos que usem a tecnologia para diminuir a distância entre o homem-cidadão e o homem desrespeitado na sua condição humana”.

Por mais atual que pareça esta discussão, das relações entre escola e meios de comunicação, as interfaces entre os campos da educação e comunicação são discutidas desde o início do século XX. Isso mostra que os caminhos das duas áreas vêm se cruzando à medida que se desenvolvem as teorias dos campos educacional e comunicacional, que hoje “convergem para substituir o paradigma da ‘transmissão’ de conhecimentos, como valores, pelo da ‘mediação’ compreendida

como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos” (SOARES, 2010, p.11).

### **1.3 Educação e Comunicação: caminhos cruzados**

As discussões da inter-relação entre educação e comunicação, como vimos, não são recentes. Teóricos das duas áreas têm dialogado no sentido de promover uma interação e enriquecer os debates.

No entanto, é importante demarcar as duas áreas, reconhecer que são campos definidos, que funcionam de forma independente, com funções específicas, “a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo [...]” (SOARES, 2000, p.13).

Soares (2000) complementa que a educação e a comunicação se distanciam também pela forma e conteúdo de seus discursos. Segundo ele,

O discurso educacional é mais fechado, enquadrador, oficial, mais autorizado. Validado por autoridades não é questionado. Nesse sentido, é autoritário, posto que é selecionado e imposto em forma de currículo a alunos e professores. O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado (SOARES, 2000, p.18).

Mesmo considerando que os dois campos possuem suas particularidades, a comunicação e a educação convergem em diversos aspectos. Schaun (2002) defende a interlocução entre os campos de saberes, afirmando que essa possibilidade pode revelar

[...] a transversalidade de produção de conhecimentos científicos sobre questões que envolvem a comunicação e a educação, que necessitem de reflexões teóricas, de unidade com práticas acadêmicas separadas e departamentalizadas, mas não de todo distintas (SCHAUN, 2002, p.31).

Assim, é importante a aproximação das duas áreas, já que, segundo Fantin (2006), o campo das ciências sociais vem passando por transformações que sugerem a eliminação de fronteiras e limites.

Se por um lado nenhum assunto na sociedade pode se dizer alheio à questão educacional, pois tudo pode ser objeto de ensino-aprendizagem, por outro lado nenhum tema pode ser alheio às interações sociais que fazem parte da comunicação e de seus processos simbólicos e práticos presentes na sociedade. Assim se os dois campos estão investidos de uma competência para tratar de diversos temas do mundo físico e social, invadindo-se mutuamente em forte relação, interessa refletir a interface entre ambos. [...] a autonomia de cada campo torna-se cada vez mais relativa, nessas interfaces muitas vezes aparecem questões delicadas que envolvem lógicas diferenciadas, pois as lógicas do sistema educacional são diferentes das do sistema comunicacional, havendo tensões, conflitos, resistências, riscos, equívocos na construção desse caminho (FANTIN, 2006, p.28).

No movimento da história da educação e da comunicação várias concepções foram sendo desenvolvidas a respeito das relações e aproximações entre as duas áreas. Segundo Soares (1999), já no início do século XX, se discutia as aproximações, quando se tratava de conteúdo e recepção dos meios de comunicação.

A partir da necessidade de reflexão sobre a prática comunicativa é que foram surgindo as diversas teorias da comunicação.

Os estudos sobre a comunicação tornaram-se [...] indispensáveis à compreensão do nosso tempo. São exigidos, não só para compreendermos as mudanças rápidas que se verificam à nossa volta e os processos que as implementaram, mas também para evitarmos a confusão entre a ordem mundial da informação e a experiência comunicacional que define o horizonte das culturas humanas (RODRIGUES apud RÜDIGER, 1998, p.30).

No século XIX, surgiram as noções fundadoras de uma concepção de comunicação como integradora da sociedade. Segundo Mattelart (2000), a sociedade na época era pensada como organismo, como um conjunto de órgãos, sendo feita a metáfora com a fisiologia de um ser vivo. Esse sistema inspira as primeiras concepções de uma ciência da comunicação.

A partir de 1910, em busca da construção de uma ciência social sobre bases empíricas surgem, nos Estados Unidos, os estudos da Escola de Chicago e o

Interacionismo simbólico. Esta teoria sustenta a tese de que “a sociedade não pode ser estudada fora dos processos de interação entre as pessoas, é constituída simbolicamente pela comunicação” (RÜDIGER, 1998, p.34).

Na década de 1930, emergem os estudos do cientista político norte-americano Harold Lasswell, que representa a Teoria hipodérmica e lança as bases do Funcionalismo. Segundo ele, os meios de comunicação emitem mensagens que atingem uma massa indiferenciada de receptores diretamente, provocando efeitos imediatos, tipo estímulo-resposta, gerando uma reação automática e esperada. Esta teoria foi pensada por causa dos efeitos do rádio na Alemanha e da propaganda política e do cinema nos Estados Unidos. (LASSWELL, 1948)

No decorrer dos anos de 1940, após testes empíricos, o esquema da teoria hipodérmica foi sendo reelaborado, criando as bases da Teoria funcionalista. O emissor e o receptor deixam de ser pessoas e passam a ser funções. Segundo Rüdiger (1998), o foco dos estudos migra dos efeitos para as funções exercidas pela comunicação. Esta teoria define a problemática dos meios de comunicação a partir do ponto de vista do funcionamento da sociedade e do papel dos meios neste funcionamento.

Após a Segunda Guerra Mundial, emerge a chamada Teoria Matemática da Comunicação desenvolvida no âmbito da Matemática, da Engenharia Elétrica e das Telecomunicações. Esta teoria apresenta um modelo linear de comunicação, com os elementos emissor, receptor, canal e ruído. O objetivo principal, segundo Rüdiger (1998), é a precisão e a eficácia do fluxo informativo, evitando problemas técnicos da comunicação. Esta teoria é considerada muito mais próxima da informação do que da comunicação, pois mostra-se distante de uma concepção dialógica de comunicação.

No âmbito da educação, a expansão dos meios de comunicação nas décadas de 1930 e 1940 gerava inquietude. De um lado, as discussões sobre a importância dos meios de comunicação, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que defendia a aproximação das áreas da comunicação e da educação.

A escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das

condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA – 1932).

Por outro lado, a mídia era vista como um mal que a educação deveria combater, era uma educação contra os meios.

Como veículos de uma anticultura, as mídias eram objeto de diversas reações por parte dos educadores. De um lado eram ignoradas porque consideradas irrelevantes e, de outro, sua crescente popularidade levou a escola a adotar um papel ativo de resistência cultural às vazias reações emotivas que a mídia parecia encorajar (MASTERMAN apud FANTIN, 2006, p.41).

Essa concepção foi influenciada pela teoria em relação à cultura de massas da Escola de Frankfurt. A chamada teoria crítica propõe-se como uma teoria da sociedade entendida como um todo, chamando a atenção para a separação indivíduo/sociedade, resultado da divisão de classes, que é fruto da sociedade capitalista. Segundo Cohn (1971, p.287), a cultura de massas é a que emerge das massas na forma de arte popular, já a realidade da indústria cultural é diferente, “uma cultura padronizada, condicionada e comercializada segundo os modelos de bens de consumo”, em que o mercado determina a transformação da cultura em mercadoria, impondo gostos, formas de pensar e agir.

O termo Indústria cultural foi elaborado por Adorno e Horkheimer em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento*. Adorno (1994) conceitua a Indústria Cultural como,

[...] produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo [...]. A Indústria Cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas, que ela toma como dada a priori e imutável (ADORNO, 1994, p.92).

Essa concepção de mídia, a partir dos anos de 1960, se volta para um viés de leitura crítica. Para alguns, os meios de comunicação passam a ser vistos não mais como anticultura e o olhar se volta para os consumidores das mídias, como sujeitos capazes de ter discernimento a partir das mensagens. Como explica Fantin (2006, p.43), “professores e estudiosos que apreciavam as formas de cultura popular como o cinema, por exemplo, começaram a ver nele um valor intrínseco”.

Na mesma época surge uma nova perspectiva para as teorias da comunicação, os Estudos Culturais. Esses estudos têm sua origem na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, na década de 1960, e promovem uma ampliação no conceito de cultura da época. De acordo com esta perspectiva,

[...] a cultura, não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. [...] a cultura não significa simplesmente a sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas – expressas mais notavelmente através do discurso e da representação – que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado. Por acentuar a natureza diferenciada da cultura, a perspectiva dos estudos culturais britânicos pode relacionar a produção, distribuição e recepção culturais e práticas econômicas que estão, por sua vez, intimamente relacionadas à constituição do sentido cultural (AGGER, 1992, p.89 apud ESCOSTEGUY, 2001, p.156)<sup>11</sup>.

Essa nova concepção de cultura, além das artes, engloba práticas, produções e rituais cotidianos. Dessa forma, os Estudos Culturais se configuraram como um avanço importante nas pesquisas sobre recepção dos produtos midiáticos. É estabelecida uma nova forma de pautar os estudos de cultura, tendo as relações culturais como questão central para compreender os processos de comunicação. Afinal, como explicam Baccega e Guimarães (2006),

Para que haja comunicação, é preciso que os interlocutores tenham uma memória comum, participem de uma mesma cultura, pois são as referências que vão traçando percursos de leitura. Por isso dizemos que a comunicação está imersa na cultura. É uma prática cultural que produz significados, ou seja, a partir do que está e já é naquela cultura, ressemantizam-se os significados em cada ato de comunicação. Implica sempre emissão e recepção, resultando na construção de sentidos novos, renovados – ou sentidos reconfigurados –, produzidos nesse encontro. Cada produto, cada programa dos meios de comunicação, será produzido e interpretado, entendido a partir dessa memória comum, dessas referências culturais (BACCEGA; GUIMARÃES, 2006, p.410).

Essa concepção de comunicação vai influenciar os estudos da área na América Latina, a partir da década de 1980, tendo como principal referência Jesús Martín-Barbero. Segundo Baccega e Guimarães (2006), o grande mérito das

---

<sup>11</sup> Discussão presente também na obra de: AZEVÉDO, Sandra Raquew dos Santos. **Gênero, Rádio e Educomunicação**: caminhos entrelaçados. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

pesquisas latino-americanas está em não focar os estudos apenas no pólo da emissão, considerando também a recepção das mensagens, que “começa a ser concebida como ativa, admitindo-se a participação dos sujeitos na reconstrução dos significados das mensagens” (p.409).

Guimarães (2001a) acrescenta ainda que,

A concepção dialética entre mensagem produzida e sentido construído afasta, de modo evidente, as discussões dos processos de comunicação entendida sob os postulados funcionalistas, em que o pólo da emissão era privilegiado. Refuta, igualmente, a concepção estruturalista da comunicação em que os mecanismos sociais são vistos sob ótica mecanicista e em que a ação do sujeito é negada (p.19).

Nesse contexto, entre 1970 e 1980, como forma de resistência a uma realidade autoritária de ditaduras militares, vai igualmente ganhando força, na realidade da América do Sul, formas de comunicação alternativas.

Assim, começa a se delinear o conceito e as práticas de Educomunicação, que não surgem no meio acadêmico, mas como resultado de lutas contra os regimes ditatoriais.

[...] um campo de práticas que atua nos e com os movimentos sociais na transformação social, ou seja, tem em seu bojo uma perspectiva ideológica, política [...]. Tanto na Venezuela como no Uruguai, Argentina, Chile, Cuba e Brasil, pessoas chamadas de comunicadores populares, a partir da década de 1960, desenvolveram projetos com comunidades rurais, urbanas, indígenas etc., com objetivos de promover a expressão popular através dos meios ou através de práticas artísticas (nesse sentido, o teatro estava muito presente) e para essas atividades deu-se o nome de processos comunicacionais ou trabalhos desenvolvidos em Comunicação e Educação (MACHADO, 2008, p.5).

Segundo Machado (2008), no período entre as décadas de 1960 e 1980, o objetivo dos comunicadores populares não era utilizar os meios de comunicação, mas fazer a denúncia do papel desempenhado por eles. Apenas a partir de 1980, quando a situação política e social começa a mudar, que as estratégias se voltam para a utilização das ferramentas de comunicação.

[...] as pesquisas no campo acadêmico da comunicação apontam novos olhares e os próprios comunicadores populares repensam

suas práticas. Soares, quando apresenta o termo, o faz para nomear o campo de intervenção, defender a existência do ofício e para propor que a academia assumisse a formação dos futuros educadores. [...] Campo que atua através de práticas comunicacionais no contexto social, através de estratégias políticas, de projetos com a comunidade, com a educação informal e formal. Intervir não para fazer parte dos MCM. Intervir para provocar mudanças sociais (MACHADO, 2008, p.6).

As práticas educacionais em períodos ditatoriais se esvaziam com a retomada da democracia em diversos países latino-americanos. Os comunicadores populares passam a repensar suas atividades, incorporando um viés de análise crítica das mensagens dos meios. Ou seja, ao invés de negar os meios de comunicação, começou-se a desvendar os processos de produção e utilizá-los como instrumentos de promoção da cidadania.

Na área educacional, Soares (1999) nos relata que,

[...] paralelamente às preocupações como fenômeno produção/recepção de bens simbólicos, iniciaram-se, especialmente a partir dos anos 70, práticas pedagógicas em torno do binômio Educação/Tecnologias da Informação. Tais iniciativas não chegaram ao menos na América latina, a sensibilizar o sistema educativo, em seu conjunto, ao menos até o início dos anos 90, quando pela pressão do marketing e pelo barateamento dos equipamentos, o computador chegou, definitivamente aos centros urbanos e às salas de aula (SOARES, 1999, p.22).

O *boom* da Internet, com a explosão das redes mundiais trouxe à tona a necessidade de se discutir as relações entre educação e comunicação. Essa realidade, de acordo com o referido autor, evidencia “a necessidade de um novo campo destinado a aproximar de maneira crítica, porém construtiva, as áreas de educação para os meios e do uso das tecnologias no ensino” (SOARES, 1999, p.59).

É nesse ponto que Soares (1999) defendeu o surgimento de um novo campo de conhecimento que trata da inter-relação entre educação e comunicação, denominada Educomunicação. O autor apresenta a mesma da seguinte forma,

A interdiscursividade, vale dizer, o diálogo com outros discursos, é a garantia da sobrevivência do novo campo e de cada uma das áreas de intervenção, ao mesmo tempo que vai permitindo a construção de sua especificidade. Este interdiscurso é multivocal e o seu elemento estruturante é a polifonia. A alteridade é a dimensão

constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementam-se (SOARES, 2000, p.22).

Tavares Junior (2007) complementa que para a consolidação do campo é necessário que as ações sejam desenvolvidas no sentido de promover as transformações sociais, dos próprios sujeitos e de suas realidades. Além disso,

Intervir nos processos culturais, estabelecer um diálogo entre os saberes hegemônicos e contra hegemônicos, reconhecer e rediscutir a importância da escola e das tecnologias na sociedade pós-moderna e, finalmente, propor que um dos principais papéis da escola seja a formação de sujeitos que aprendam, acima de tudo, a se comunicar, tornando-se cidadãos mais críticos, ativos, autônomos, responsáveis e criativos (TAVARES JUNIOR, 2007, p.63).

Este torna-se o objetivo de pesquisadores, estudiosos, professores e comunicadores, que atuam em práticas educacionais, a formação de cidadãos mais críticos, que compreendam o processo de produção na mídia e possam utilizar a comunicação como forma de garantir sua autonomia e instrumento voltado ao exercício da cidadania.

## 2. EDUCOMUNICAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DE UM NOVO CAMPO

A Educomunicação [...] absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da Educação, da Comunicação e de outros campos das Ciências Sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. (SOARES, 2002, p.25).

Após termos observado no primeiro capítulo as discussões sobre as interfaces entre educação e comunicação, ao longo do século XX, neste capítulo iremos aprofundar os fundamentos teóricos da Educomunicação.

No Brasil, reiteramos, um dos precursores das discussões a respeito da Educomunicação foi o professor Ismar de Oliveira Soares, através de estudos e pesquisas no NCE/ECA-USP.

O autor defende que um dos indicativos da existência do novo campo, o da Educomunicação, é que ele “já pensa em si mesmo, produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua indicação como objeto autônomo do conhecimento” (SOARES, 1999, p.19).

Esse movimento, portanto, de pensar a Educomunicação, em suas raízes históricas, teóricas e metodológicas demonstra a existência de um campo importante que não é uma sub-área da educação, nem da comunicação, mas que está sendo construído como um ramo independente, a partir de discussões teóricas e práticas educacionais desenvolvidas tanto por estudiosos e pesquisadores, como por professores e comunicadores.

### 2.1 Os precursores de uma teoria da Educomunicação

Ao abordarmos os fundamentos teóricos da Educomunicação, percebemos que o referencial que a sustenta é amplo. Podemos identificar teóricos da área de educação e da comunicação que apresentam pensamentos muito próximos da proposição teórica da área, alguns podem até ser considerados como pioneiros da Educomunicação.

Nesse sentido, as discussões do educador brasileiro Paulo Freire e do comunicador uruguaio Mário Kaplún merecem destaque. Segundo Soares (2000),

Os dois educomunicadores - Freire e Kaplún - vinculam os espaços do contexto sociocultural, da comunicação e da educação como uma relação, não como uma área que deva ter seu objeto disputado. De nossa parte, afirmamos que é justamente a relação o elemento constitutivo do novo campo. Quanto à disputa, não existe, desde que se reconheça que os tradicionais campos continuam mantendo sua vigência, dentro do paradigma Iluminista que os criou (SOARES, 2000, p.20).

Soares (2000) considera os dois autores como os primeiros educomunicadores, pois cada um, ao seu modo, desenvolveu nas décadas de 1970 e 1980, estudos e práticas com o objetivo de promover uma educação libertadora e a formação de receptores mais críticos. Nos seus discursos, apresenta-se o compromisso pela construção de uma América Latina livre da imposição cultural.

Por esse motivo, não poderiam ficar alheios aos efeitos da comunicação sobre a vida dos latinoamericanos e a respeito desse tema se posicionaram. Ambos concebiam-na como um fenômeno social de estreita relação com a cultura, atribuindo a esta o sinônimo de ação humana sobre as coisas da natureza (LIMA, 2009, p.34).

Mesmo não usando o termo Educomunicação, Paulo Freire, no seu livro *Extensão ou Comunicação?* (1977), dá ênfase aos processos comunicacionais que influenciam uma ação pedagógica emancipadora. Para ele, a educação deve ser compreendida “em sua perspectiva verdadeira, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo” (FREIRE, 2006, p.12).

Para que a educação seja uma prática de liberdade, o conhecimento não pode ser visto como algo que deve ser estendido de alguém que o detém para o outro que é vazio e simplesmente o recebe de forma passiva. Segundo Freire (2006),

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual o sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca

constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2006, p.27).

Por isso, o autor defende que o aprendizado só acontece de forma verdadeira se o educando se envolve e se apropria do que foi aprendido, no sentido de ser capaz de utilizar este conhecimento em sua realidade, de problematizá-lo. Na verdade, “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2006, p.52).

Por isso, o autor faz uma crítica ao que chama de “educação bancária”, onde o professor apenas transmite conhecimentos para o aluno, que é considerado um simples receptor.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2005, p.66).

Segundo ele, essa relação unilateral deve ser substituída por um método dialógico de educação, em que o professor ensina e aprende com seus alunos. Ele refuta a pura e simples transmissão de conhecimentos de um educador para um educando, como se o aprendizado acontecesse em via de mão única. Para o autor, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2006, p.69).

Educando e educador se relacionam no processo de aprendizagem em uma relação dialógica, sendo que só assim a educação se torna uma prática de liberdade.

[...] “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura

dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (FREIRE, 2006, p.78).

Dessa forma, o papel do educador seria então o de problematizar o conteúdo aos educandos e não apenas “dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (FREIRE, 2006, p.81). Assim, o conhecimento seria construído em conjunto.

Quanto ao comunicador Mário Kaplún, na década de 1970, ele já utilizava o termo *educación* em seus escritos, para definir as atividades desenvolvidas, na América Latina, no sentido de educação para os meios de comunicação ou como o autor define “Comunicação Educativa”.

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 2000, p.20).

Segundo Lima (2009), o autor denunciava a grande mídia, através de cursos de leitura crítica dos meios, em países como Peru, Uruguai, Venezuela e Argentina. Percebendo a ineficácia desta estratégia, de denúncia dos efeitos nefastos dos meios de comunicação, passou “a desenvolver com pequenos agricultores, organizados em sindicatos e cooperativas, uma prática de uso dos meios de comunicação com finalidade educativa, deslocando-os do papel de receptores para o de também produtores de comunicação” (LIMA, 2009, p.36).

O método utilizado por Kaplún foi chamado de Cassete-Fórum e definido como, “[...] un sistema de comunicación para la promoción comunitaria y la educación de adulto, puesto a servicio de organizaciones populares – rurales y urbanas – centrales cooperativas, centros de educación popular, etc” (KAPLÚN, 1984 apud LIMA, 2009, p.38).

Seu trabalho se propõe a promover uma consciência crítica, introduzindo nos sujeitos elementos de uma educação política, que promova a formação das camadas populares, para que possam fazer frente à invasão cultural estrangeira, difundida pelos grandes veículos de comunicação.

Dentre os teóricos da comunicação, como afirmamos, podemos citar Jesus Martín-Barbero, com seu livro clássico *Dos meios às mediações* (1987). Nesta obra, o autor rompe com os pensamentos tradicionais frankfurtianos e funcionalistas, em que o foco era o emissor, a mensagem e seus efeitos, e passa a dar atenção também aos processos de recepção e à negociação e produção de sentidos, que ocorrem nas mediações.

A abordagem das mediações se firma como renovadora em virtude de que a noção de mediação em Martín-Barbero emerge de uma visão (re) integradora dos fenômenos de comunicação por meio do binômio comunicação-cultura, por sua vez também renovado, a partir da qual se critica o exclusivismo e o determinismo dos paradigmas informacional-tecnológico, semiológico e ideológico que têm marcado a história dos estudos de comunicação na América Latina. Organiza-se, então, como uma perspectiva que pretende integrar todos os âmbitos da comunicação, tanto a produção, como o produto e a recepção (LOPES; BORELLI; RESENDE, 2002, p.33).

Nesse sentido, há uma mudança do ponto de partida das pesquisas em comunicação. Martín-Barbero (2003), ao invés de apenas questionar sobre os efeitos dos meios sobre as pessoas, passa a perguntar: o que as pessoas fazem com os meios?, que sentidos são dados as mensagens transmitidas pela mídia?

Pensar a comunicação a partir das mediações pressupõe o entendimento de que há um espaço, entre o emissor e o receptor, em que a cultura do cotidiano é construída e se concretiza numa constante produção de sentido.

Assim, Martín-Barbero (1995) amplia as discussões sobre comunicação, afirmando que, “[...] a comunicação é questão de culturas, e não só de ideologias; a comunicação é questão de sujeitos, atores, e não só de aparatos e estruturas; a comunicação é questão de produção e não só de reprodução” (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.150).

Após levantarmos os autores das áreas da Educação e Comunicação que dão base as discussões e experiências educacionais é necessário trazeremos questões referentes ao paradigma teórico e prático da Educomunicação, ainda em construção.

## 2.2 Educomunicação: teoria e prática

A partir das discussões dos princípios fundadores de uma teoria da Educomunicação, conseguimos estabelecer e definir um conceito, os locais de produção e os seus objetivos, enquanto teoria e prática.

Como teoria, segundo Soares (2003), a Educomunicação,

[...] absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. Trata-se na verdade, de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, e que leva em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo (SOARES, 2003, p. 44).

Quanto à definição do termo<sup>12</sup>, Soares (2009) a desenvolve considerando vários aspectos. De acordo com o autor, a Educomunicação,

[...] define-se como um conjunto das ações destinadas a: 1 - integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicita os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular). [...]; 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos<sup>13</sup> em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos). [...]; 3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas [...] (SOARES, 2009, pp.1-2).

Sobre o local onde podem ser desenvolvidas práticas educacionais, Soares (1999) afirma que a Educomunicação acontece no domínio dos processos comunicativos, que tem em seu bojo uma intenção educativa. Podem acontecer, portanto, na educação formal, não-formal ou informal.

Segundo o autor, muitos professores desenvolvem práticas de Educomunicação em seu dia-a-dia sem ter a consciência disso. Da mesma forma, comunicadores tem em sua ação fins educativos. Na verdade, qualquer pessoa, em

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/27.pdf>>. Acesso em 29 set. 2009.

<sup>13</sup> Este termo será trabalhado no decorrer deste capítulo.

qualquer ambiente, pode desenvolver atividades de caráter educomunicativo, desde que em sua prática social, esteja presente a inter-relação comunicação/educação e uma noção menos instrumental e mais crítica em relação às duas áreas.

Afinal, como nos mostra Consani (2008), a Educomunicação serve para,

[...] ampliar a capacidade de expressão dos indivíduos (ganho individual), melhorando o coeficiente comunicativo das ações educativas, fortalecendo, assim, o ecossistema comunicativo (ganho comunitário), fatos que – em seu conjunto – se constituem em objetivos que, de certa forma, se contrapõem ideologicamente à perspectiva iluminista presente em slogans como “multiplicar o saber”, “preservar a cultura”, “difundir o conhecimento”, comumente associados ao discurso sobre as tecnologias educativas (CONSANI, 2008, p.18).

Para compreendermos melhor como se dão as práticas educomunicativas no Brasil, é imprescindível trazer a história e as discussões feitas pelo Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo, sobre as relações entre educação e comunicação, na perspectiva da Educomunicação.

### 2.2.1 A Trajetória do NCE/ECA – USP

Em 1989, o Departamento de Comunicações e Artes (CCA-ECA/USP) iniciou suas pesquisas com o objetivo de discutir a interface entre comunicação e educação. Nesse contexto, foi criado o I Curso de Especialização em Comunicação e Educação, envolvendo professores do Departamento, da Escola e da Faculdade de Educação. O curso formou 80 especialistas em duas turmas.

Segundo Soares (2007b), em 1993, foi criado o Curso de Gestão de Processos Comunicacionais, que insere o tema da inter-relação comunicação e educação na grade curricular da nova proposta de pós-graduação *lato sensu*. Como consequência das discussões na pós-graduação, em 1994, é lançada a revista *Comunicação & Educação*<sup>14</sup>, que até hoje discute as relações entre as áreas comunicacional e educacional, com artigos nacionais e internacionais, entrevistas e práticas.

---

<sup>14</sup> Disponível também on-line no endereço: <http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>.

Um marco para a área foi a constituição, em novembro de 1996, do NCE, ligado ao CCA-ECA/USP com o propósito de realizar pesquisas e extensão na área das relações educação/comunicação.

Conforme já citado, a fase decisiva na história da Educomunicação e a consolidação da temática no âmbito acadêmico se deram através de pesquisa desenvolvida, entre 1997 e 1999, pelo Núcleo, com o objetivo de identificar o que estava sendo pesquisado e produzido na América Latina sobre a inter-relação comunicação/educação. Segundo Soares (2000),

A hipótese central com a qual a pesquisa desenvolvida pelo NCE/ECA/USP trabalhou foi a de que efetivamente já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de inter-relação comunicação/educação (SOARES, 2000, p.21).

Soares (2007b, pp.7-8), corrobora que a pesquisa detectou “fortes indícios que apontavam para a emergência de um novo campo – interdisciplinar e autônomo – de intervenção social, então denominado educomunicação”.

Após a pesquisa, em 1999, Soares apresentou pela primeira vez a idéia de um novo campo. No artigo<sup>15</sup>, ressaltava que a Educomunicação, “não é por nós tomada na singularidade de uma nova disciplina, fechada em seus limites [...] está inaugurando um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares [...]” (SOARES, 1999, p.27).

A pesquisa demonstrou ainda a existência de cinco principais áreas ou vertentes educacionais, em termos de pesquisas. Segundo Soares (2000, pp.22-23), são elas:

**a) Educação para a Comunicação** – a área é constituída por discussões em torno dos estudos de recepção, discutindo as relações entre emissor e receptor e o papel e impacto que os meios de comunicação exercem na sociedade. Segundo Soares (2002), esta vertente,

[...] volta-se para as reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como, no

---

<sup>15</sup> SOARES, Ismar de O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contato**, Brasília, Ano 1, M 1, jan./mar. 1999, p. 19-74.

campo pedagógico, para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (SOARES, 2002, p.20).

Também chamada no exterior de *Media Literacy* ou *Media Education* é a mais antiga das áreas que trabalham educação e comunicação. Segundo Soares (2002), ao longo dos últimos 30 anos, em todo continente americano, a chamada educação para os meios, passou por diversas fases: a primeira, dita moralista, fazia frente ao efeito negativo da mídia; já a vertente culturalista visava educar os receptores para que pudessem interpretar as mensagens midiáticas; e a vertente dialética, “parte do estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, a partir de uma reflexão que leva em conta o lugar sócio-político-cultural em que se encontram os receptores e os produtores” (SOARES, 2002, p.21).

Nos Estados Unidos, o movimento foi o mesmo, os estudos passaram pelas mesmas fases. Segundo Soares (2002), na perspectiva da vertente dialética, nos últimos anos, o movimento de leitura crítica da mídia (*media literacy*), passou a ser preocupação também dos empresários da área de comunicação. Nesse sentido, aponta projetos patrocinados por importantes veículos norte-americanos, tais como,

[...] o jornal The New York Times, a CNN (com os projetos *Newsroom* e *CNN student bureau*), o Discovery Channel, a Disney Learning Partnership, a Viacom International Inc. (responsável pela programação televisiva Nickelodeon, destinada exclusivamente às crianças e assistida por pedagogos e psicólogos) (SOARES, 2002, p.23).

Nesse mesmo sentido, o autor cita a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como patrocinadora de pesquisas e eventos, defendendo que as crianças e jovens criem uma postura crítica frente aos meios, a partir da sua utilização.

A visão dos meios de comunicação como mediadores das relações sociais, traz para os estudos as contribuições de autores como Jesús Martín-Barbero, com a teoria das mediações.

**b) Mediação tecnológica na Educação** – estuda as mudanças ocorridas com o advento das novas tecnologias e o uso dessas ferramentas na educação.

Trata-se de uma área que vem ganhando grande exposição devido à rápida evolução das descobertas tecnológicas e de sua aplicação ao ensino, tanto o presencial quanto o a distância. Sabemos que os

recursos tecnológicos clássicos, como o rádio e a televisão, tiveram dificuldade de ser absorvidos pelo campo da educação, especialmente por seu caráter lúdico e mercantil. Tal fato foi o principal responsável pela resistência dos educadores em dialogar com as tecnologias. O computador veio abalar essa dicotomia, pois possui em si mesmo os meios de produção de que o pequeno produtor cultural - o aluno e o professor - necessitam para seu trabalho diário (SOARES, 2000, p.22).

O autor destaca a necessidade de uma visão dialética da tecnologia, “diz respeito à transferência de um modelo de comunicação linear a um modelo em redes, de comunicação distribuída. E este fato desestabiliza definitivamente os modos tradicionais de se fazer a educação” (SOARES, 2002, p.20).

Frente a este cenário, a idéia é que a sociedade como um todo pense a inserção das novas tecnologias na educação, não de forma mecânica, vendo-as como meros instrumentos, mas pensando as transformações nos modos de pensar agir e se relacionar, que as tecnologias trazem consigo.

**c) Gestão comunicativa em espaços educativos** – engloba as ações voltadas à elaboração, planejamento, execução e realização de projetos de intervenção social, criando ecossistemas comunicativos. Para Soares (1999),

O conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus facendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros (SOARES, 1999, pp.22-23).

Segundo Citelli (2006), o conceito de ecossistema comunicativo resguarda tanto experiências culturais, como as possibilidades tecnológicas, além de qualquer ambiente em que se produzam conhecimentos.

A gestão da comunicação nos espaços educativos produz-se tanto nos ambientes voltados para programas escolares formais, quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não-formais de educação, como nas emissoras de rádio e de televisão educativas, nas editoras e centros produtores de material didático, nas instituições que administram programas de educação a distância e nos centros culturais (SOARES, 2000, p.23).

**d) Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação** – estudos voltados à compreensão da nova área – Educomunicação - e das relações entre Educação e Comunicação. Na verdade, são reflexões teóricas para dar legitimidade e consistência a nova área.

De acordo com Consani (2008), a essa definição de vertentes de pesquisa inicial, foi agregada, posteriormente, uma outra área, fruto de trabalhos desenvolvidos pela professora brasileira Ângela Schaun, com grupos afro-brasileiros em Salvador, na Bahia, que é definida como:

**e) Expressão comunicativa através das artes** – se relaciona ao estudo de atividades que visam garantir espaços de fala, visibilidade e livre expressão dos sujeitos sociais.

Essas vertentes não foram observadas uniformemente nos países pesquisados. De acordo com Alves (2010), nos Estados Unidos, as pesquisas na área de Educomunicação se direcionam principalmente em dois segmentos: Mediação tecnológica e Educação para a comunicação. Já na América Latina, além dessas, as pesquisas em educomunicação se manifestam numa terceira área, que é a da Gestão comunicativa em espaços educativos. O Brasil, conforme citado acima, desenvolveu a nova vertente da Expressão comunicativa através das artes.

Segundo Soares (1999, pp.59-60), a pesquisa destacou também alguns apontamentos em relação às áreas de atuação e ao número de pesquisadores envolvidos com elas. Os resultados demonstraram que 50% dos estudiosos estavam atuando em pesquisas teóricas, que discutiam a inter-relação dos campos da comunicação e educação; 47,16% em projetos de educação para a comunicação. Em particular, 30% se voltavam à utilização da tecnologia na educação, mais especificamente ao uso do computador em sala de aula; 19% dedicavam-se a projetos de gestão comunicativa em espaços educativos; 4% envolviam-se em atividades de comunicação cultural ligadas às artes e 3% utilizavam a comunicação para a promoção da cidadania e melhora da qualidade de vida.

Tais números mostram que a quase totalidade dos afeitos ao tema, na época, ocupava-se em entender as relações entre Educação e Comunicação de forma teórica [...]. Dez anos passados, em consulta a Internet [...] torna-se evidente a popularização do termo Educomunicação e a inversão do observado nos anos 90, em particular no Brasil. [...] disseminam-se os mais diversos tipos de

execução de projetos e diminuem as investigações teóricas (LIMA, 2009, pp.31-32).

Essa constatação é demonstrada pelas teses e dissertações relativas ao tema, produzidas nos últimos 10 anos. Dentre estes trabalhos<sup>16</sup>, e baseada nas principais áreas de intervenção educacionais já citadas, percebe-se que a maioria das teses e dissertações trabalham nas linhas: Educação para a comunicação, Mediação tecnológica da educação e Gestão comunicativa em espaços educativos, com a análise de projetos realizados em escolas ou ONG's. Ou seja, são realizados, principalmente, estudos de caso, ligados à educação formal e educação não-formal. São poucos os estudos que se voltam a teorizar o campo da Educomunicação. E mais escassos ainda, estudos na área que permeiem a perspectiva da educação informal.

Além da pesquisa, o Núcleo da USP desenvolveu entrevistas com especialistas, *workshops*, seminários e congressos. Todas as informações foram incorporadas neste trabalho.

Das entrevistas, colheu-se um rico conjunto de histórias de vida relacionadas com o tema, com os especialistas emitindo opiniões sobre as ações e pesquisas na área, referenciando bibliografias e descrevendo seus projetos e trabalhos. Nos *workshops* foram especialmente aprofundados dois temas: a relação comunicação/educação e o conceito de gestão da comunicação nos espaços educativos. Finalmente, os seminários e congressos serviram como testes para a convivência entre as várias subáreas que hipoteticamente compõem o campo da inter-relação em estudo. O conjunto dos dados levantados possibilitou vislumbrar não apenas um crescente interesse pelo assunto em questão, mas, sobretudo, a existência de um processo de sistematização teórica que aponta a interdiscursividade e a interdisciplinaridade como elementos essenciais da epistemologia do campo, evidenciados no desenho do perfil do novo profissional a ele dedicado (SOARES, 2000, pp.23-24).

Em 1999, o Núcleo de Educação e Comunicação também organizou o primeiro Encontro Internacional de Comunicação e Educação, em São Paulo, em parceria com SESC-SP, Itaú Cultural e Colégio Rio Branco. O evento trouxe para o Brasil um grupo de 160 especialistas, de 30 países. Pela primeira vez o conceito da educomunicação ultrapassou os muros da Universidade. Essa tendência de

---

<sup>16</sup> Trabalhos já mencionados na introdução desta pesquisa.

expansão é evidenciada por Soares (2007b), quando o NCE passa a prestar assessoria na área de educomunicação em vários âmbitos, para projetos

[...] nos âmbitos federal (Ministérios da Educação, Meio Ambiente e Trabalho), estadual (Secretarias de Educação de SP, MT, GO e MS) e municipal (Prefeitura de São Paulo e Prefeitura de São José dos Campos, através da FUNDHAS – Fundação Helio Augusto de Sousa), bem como no âmbito das empresas privadas (como foi o caso do Colégio São Luis, em São Paulo). Ao todo, foram formados mais de 20 mil especialistas vinculados a mais de 1.500 escolas, parte deles através de processos de educação à distância (SOARES, 2007b, p.8).

Os dois principais projetos, desenvolvidos pelo Núcleo, pela amplitude e repercussão foram o *Educom.rádio* e o *Educom.TV*.

O projeto *Educom.rádio*<sup>17</sup> - Educomunicação pelas Ondas do Rádio, faz parte das ações do NCE - USP e foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, a partir de 2001. Surgiu como uma alternativa para combater a violência nas escolas. O rádio foi escolhido pelo Núcleo de Comunicação e Educação por ser um meio em que os alunos poderiam se expressar e assim se comunicar e se relacionar melhor dentro da escola. O público-alvo era a comunidade escolar das escolas municipais de São Paulo. Como afirma Soares (2002, p.16), o projeto surgiu com o intuito de capacitar, em quatro anos, “aproximadamente nove mil docentes e membros das comunidades escolares de suas 455 escolas de nível fundamental, para o uso do rádio e de outros meios de informação nas atividades escolares”.

A duração foi de agosto de 2001 a dezembro de 2004 e dentre os projetos desenvolvidos pelo NCE foi o de maior dimensão. Segundo Tavares Junior (2007, p.105), no âmbito da Educomunicação, o *Educom.rádio* “mantém o recorde de projeto de maior abrangência nacional, tendo promovido 840 palestras, 420 workshops e 840 oficinas de produção midiática, durante 1.008 encontros presenciais de 8 horas cada”.

O *Educom.TV*<sup>18</sup> foi desenvolvido pelo NCE-USP, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado São Paulo, para a formação de professores da rede pública, na modalidade de Educação à distância (EaD). Através de um

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.usp.br/educoradio/>>. Acesso em 15 nov. 2010.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.usp.br/educomtv/>>. Acesso em 15 nov. 2010.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os professores foram capacitados em diversas áreas ligadas a Educomunicação. Consani (2008) aponta a relevância do projeto no que tange a vertente de Mediação Tecnológica na Educação,

O Educom.Tv apresenta grande relevância por ser um projeto de formação docente, voltado para a rede pública e firmemente ancorado na sistemática dos cursos *on-line*. Mais que isso, a opção pela abordagem que não apartava, mas mesclava as tecnologias “novas” e as formas de comunicação mais “conhecidas” – com foco na televisão -, firmou-se como uma estratégia educacional empregada para trabalhar conteúdos da educomunicação (CONSANI, 2008, p.61).

Em resumo, o projeto formou 2.243 docentes da rede pública do Estado de São Paulo, de junho a dezembro de 2002.

Em 2006, segundo Soares (2007b), o NCE deu mais um passo importante no envolvimento com a comunidade, com uma parceria com o Jornal da Tarde, do Grupo Estado. Todos os domingos havia a publicação na página “Pais & Mestres”, de experiências educacionais para a sala de aula. Essa parceria rendeu ao Núcleo prêmios nacionais e internacionais, por ser uma proposta inédita.

No ano seguinte, em 2007, após 18 anos de trabalho na área da educação, o Departamento de Comunicações e Artes encaminhou o projeto de criação do curso de Licenciatura em Educomunicação. “É a universidade reconhecendo e legitimando um movimento que nasceu fora de seus círculos, no coração da sociedade civil, ao longo dos últimos cinquenta anos” (SOARES, 2007b, p.8).

### **2.3 A formação em Educomunicação**

A criação do curso de graduação de Licenciatura em Educomunicação foi aprovada, pelo Conselho Universitário da USP, em 2009. A iniciativa de criação de um curso deve-se ao fato de o tema ter sido recorrentemente objeto de estudo pelo NCE desde 1989.

No site oficial do curso de Educomunicação da USP aparecem diversas informações sobre a estrutura, perfil profissional e campo de atuação do

educador. A justificativa para a nova proposta é apresentada da seguinte forma:

A nova proposta abrirá um campo diferenciado de atuação de um novo profissional: o educador. A nova proposta decorre da demanda que emerge no contexto da Sociedade da Informação, no atendimento às necessidades do sistema educacional, das organizações da sociedade civil e das empresas que trabalham nas diferentes interfaces entre comunicação, tecnologias de informação e educação. No caso, o novo projeto de formação universitária parte da contribuição das Ciências Humanas, especialmente dos campos da Comunicação e da Educação, bem como das práticas sociais relacionadas aos âmbitos da produção midiática, dos estudos da recepção, do uso social e pedagógico das tecnologias em processo de educação formal e não formal, no Brasil e na América Latina<sup>19</sup>.

O curso de Licenciatura em Educação da USP destina-se a formar um profissional denominado educador. Para a pesquisadora francesa Jacquinet (apud CONSANI, 2008, p.57) o educador “não é um professor especializado encarregado do curso de educação para as mídias, mas é um professor do século XXI, capaz de integrar as diversas mídias em suas práticas pedagógicas”. O perfil profissiográfico é assim caracterizado pelo site oficial do curso:

O educador será preparado para aproximar seu perfil ao de um gestor de comunicação no espaço educativo. Um profissional que conhece suficientemente, de um lado, as teorias e práticas da educação, e, de outro, os modelos e procedimentos que envolvem o mundo da produção midiática e do uso das tecnologias, de forma a exercer atividades de caráter transdisciplinar, tanto na docência quanto na coordenação de trabalhos de campo, na interface comunicação/educação.

Quanto à atuação profissional, no site são detalhadas as atuações como educador: professor de comunicação, em que cita a reformulação do ensino médio, no final dos anos 1990, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº.9.394 de 20/12/1996), introduzindo a “comunicação, suas tecnologias e linguagens como conteúdo e como suporte metodológico no ensino médio brasileiro”.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/educom>>. Acesso em 06 out. 2010.

Outra possibilidade de atuação é em assessoria para o desenvolvimento de projetos com o uso de tecnologias, especialmente no ensino infantil e fundamental. Um terceiro ramo de trabalho amplia a atuação desse profissional, pois

No âmbito da consultoria, o educador exercera função de analista e assessor de organizações do terceiro setor, de veículos de comunicação, de empresas, de estabelecimentos de ensino e de organismos públicos, no planejamento e implementação de projetos na interface comunicação/educação<sup>20</sup>.

Além disso, no site oficial do curso de Licenciatura em Educomunicação, é ressaltado que o educador pode ainda ter uma atuação na mídia, apontado como um dos campos mais promissores para o novo profissional. Há espaço nos veículos impressos, emissoras de rádio e de TV, trabalhando com projetos ligados a área de educação, justificando que “o educador não substitui os tradicionais profissionais da comunicação, mas agrega valor às equipes por seus conhecimentos específicos sobre a natureza da inter-relação comunicação/educação.”

No entanto, na prática não há definições e certezas sobre o campo de atuação do educador. As possibilidades, como vimos, são muitas, mas o profissional ainda não possui um espaço de atuação definido e consistente. Isso, por um lado, porque a sociedade ainda não compreendeu as suas atribuições e importância. E de outro, pois o Estado apesar de frisar a necessidade de relacionar comunicação e educação e reconhecer a existência do campo da educomunicação, não operacionaliza de forma efetiva o conteúdo de seus discursos e o que regem as leis.

Em outro espaço do site da Universidade de São Paulo, destinado às grades curriculares<sup>21</sup>, aparecem as disciplinas dos quatro primeiros períodos e a carga horária do curso de Licenciatura em Educomunicação.

Na seqüência, é apresentada a estrutura do curso que está sendo oferecido no período noturno, com duração de oito semestres, sendo abertas anualmente 30 vagas. A primeira turma iniciou as aulas em fevereiro de 2011.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/educom>>. Acesso em 06 out. 2010.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular>> Acesso em 20 jan. 2012.

<b>Disciplinas Obrigatórias</b>						
<b>1º Período Ideal</b>						
	<b>Créd. Aula</b>	<b>Créd. Trab</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>AACA</b>
CCA0282 Teorias da Comunicação	4	0	60			
CCA0284 Mídia e Sociedade	4	0	60			
CCA0288 Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação I	4	2	120		60	
CCA0298 Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais I	4	1	90			
CCA0303 Práticas Laboratoriais em Multimídia	4	2	120		60	
<b>Subtotal:</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>450</b>		<b>120</b>	
<b>2º Período Ideal</b>						
	<b>Créd. Aula</b>	<b>Créd. Trab</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>AACA</b>
CCA0285 Mídia, Arte e Educação	4	0	60			
CCA0287 Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação	4	0	60			
CCA0289 Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação II	4	2	120		60	
CCA0290 Tecnologias da Comunicação na Sociedade Contemporânea	4	0	60			
CCA0299 Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais II	4	1	90			
<b>Subtotal:</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>390</b>		<b>60</b>	
<b>3º Período Ideal</b>						
	<b>Créd. Aula</b>	<b>Créd. Trab</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>AACA</b>
CCA0296 Produção de Suportes Midiáticos para a Educação	4	2	120		80	
CCA0297 Educomunicação nas Organizações da Sociedade Civil	4	0	60			
CCA0300 Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais III	4	1	90			
<b>Subtotal:</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>270</b>		<b>80</b>	
<b>4º Período Ideal</b>						
	<b>Créd. Aula</b>	<b>Créd. Trab</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>AACA</b>
CCA0278 Psicologia da Comunicação	4	2	120			
CCA0291 Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação	4	2	120		60	
CCA0301 Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais IV	4	1	90			
CCA0306 Legislação e Ética no Âmbito da Educomunicação	4	0	60			
<b>Subtotal:</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>390</b>		<b>60</b>	
<b>Disciplinas Optativas Eletivas</b>						
<b>3º Período Ideal</b>						
	<b>Créd. Aula</b>	<b>Créd. Trab</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>AACA</b>
EDF0285 Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico	4	0	60		20	
EDF0287 Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico	4	0	60		20	
EDF0289 Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico	4	0	60		20	
<b>4º Período Ideal</b>						
	<b>Créd. Aula</b>	<b>Créd. Trab</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>AACA</b>
EDF0290 Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação	4	1	90	20	20	
EDF0292 A Psicologia Histórico-cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo.	4	1	90	20	20	
EDF0294 A Psicanálise, Educação e Cultura	4	1	90	20	20	
EDF0296 Psicologia da Educação : Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar	4	1	90	20	20	
EDF0298 Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade	4	1	90	20	20	
<b>Disciplinas Optativas Livres</b>						
<b>3º Período Ideal</b>						
	<b>Créd. Aula</b>	<b>Créd. Trab</b>	<b>CH</b>	<b>CE</b>	<b>CP</b>	<b>AACA</b>
CCA0293 Arte, Estética e Ação Educativa	4	0	60			

**Legenda:** CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares; AACA=Carga horária em Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

**QUADRO 1** – Grade curricular dos quatro primeiros períodos do curso de Licenciatura em Educomunicação, da USP.

Ao apresentar apenas a grade curricular dos quatro primeiros períodos é justificado o fato de o curso estar em fase de implantação, e para uma melhor adequação pedagógica, foi optado por implantá-lo semestre por semestre.

Nas disciplinas apresentadas para o início do curso, o que se percebe é uma mudança de mentalidade, até pelo perfil do profissional que o curso pretende formar. As disciplinas mostram a intenção de fazer com que o acadêmico se aproprie dos processos, tecnologias, linguagens e teorias da comunicação e possa relacioná-las com educação, cultura e sociedade. Outro destaque é o enfoque teoria e prática presente já no primeiro ano de curso.

Além da USP, outra Universidade importante do país também criou um curso de graduação na área de Educomunicação, o Curso de Comunicação Social, com habilitação em Educomunicação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>22</sup>. A primeira turma iniciou as atividades no segundo semestre de 2010, tendo sido ofertadas 80 vagas. A iniciativa faz parte das ações do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do Governo Federal<sup>23</sup>.

Numa reportagem, Braga (2010) expõe o curso como algo inovador, e a inovação é apontada como determinante para a aprovação da graduação. É ressaltado ainda que o projeto político pedagógico está sendo elaborado e “[...] leva em consideração a reconfiguração dos meios de comunicação, com as mudanças tecnológicas, e a crescente introdução das mídias nas práticas educativas” (Ibidem). Na seqüência da matéria é abordada a construção de novas instalações físicas onde funcionará a nova graduação e características do corpo docente.

É importante mencionar que não há um site organizado com informações relativas ao curso. Em pesquisa realizada no site da UFCG, são encontradas apenas reportagens jornalísticas realizadas pela assessoria de comunicação da Universidade.

---

<sup>22</sup> Segundo reportagem jornalística (texto produzido por um jornalista que representa a Assessoria de Comunicação da UFCG, neste caso Marinilson Braga), postada em um espaço de notícias do site oficial da Universidade. Disponível em: <[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=9488](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=9488)>. Acesso em 24 set. 2010.

<sup>23</sup> Informações sobre o Reuni disponíveis no endereço eletrônico: <http://reuni.mec.gov.br>.

Em outra reportagem publicada no site<sup>24</sup> da UFCG, é noticiada a “Semana de Abertura do Curso de Comunicação Social”. De 02 a 06 de agosto de 2010, a turma composta por 80 alunos, recebeu “informações importantes sobre o novo curso e a instituição através de palestras, conferência, exibição de documentário, além de um ‘tour’ pelo campus de Campina Grande” (ALEX, 2010).

A reportagem comenta ainda que,

De acordo com o projeto político-pedagógico do curso, o educador será caracterizado pela competência em relação a: gestão de projetos em comunicação-educação-cultura em diferentes contextos institucionais, produção de mídias educativas, uso de novas tecnologias da informação e comunicação em contextos educacionais presenciais (ALEX, 2010).

A formação de comunicador social com ênfase em educomunicação segue basicamente a mesma grade curricular apresentada nos cursos de comunicação social: “Os alunos assistem aulas de disciplinas como telejornalismo, radiojornalismo, fotojornalismo, entre outras. A diferença é que 30% da carga horária, de quatro anos do curso, será destinada ao desenvolvimento da Educomunicação especificamente” (SANTOS, 2010)<sup>25</sup>.

As duas iniciativas mostram indícios da consolidação da temática da Educomunicação no meio acadêmico brasileiro e a necessidade de formar o profissional educador.

## 2.4 O contexto acadêmico/legal da Educomunicação

No âmbito governamental, por sua vez, as relações entre educação e comunicação estão previstas na LDB, que traz em seus parâmetros curriculares a necessidade de uma aproximação dos dois campos.

A LDB estabelece que o sistema nacional de educação terá como um de seus fins "a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social" (art. 2º II) e que tenham desenvolvida

---

<sup>24</sup> Disponível em:

<[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=10693](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=10693)>. Acesso em 24 set. 2010.

<sup>25</sup> Disponível em:<[http://www.diariodaborborema.com.br/2010/07/23/especial1\\_0.php](http://www.diariodaborborema.com.br/2010/07/23/especial1_0.php)>. Acesso em 24 set. 2010.

sua capacidade de reflexão e criação (art. 44, II e 47, III) para o que, na intenção do legislador, certamente contribuirá o "desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social" (art. 36, V). A nova exigência legal cria um desafio para os que se propõem edificar uma educação com qualidade (SOARES, 1995, p.21).

Especificamente no artigo 36, o olhar se volta para as tecnologias, afirmando que elas devem ser usadas tanto como recurso didático, quanto inseridas no conteúdo. Dessa forma, a tecnologia passa a ser vista não apenas como um instrumento para facilitar a aprendizagem, mas como objeto desta: "Os alunos terão, assim, direito de saber sobre a informática, sobre o rádio, sobre a televisão, sobre o jornal" (SOARES, 1995, p.22).

A Lei aponta que os primeiros a serem instruídos para o uso das tecnologias devem ser os professores que atuam na educação fundamental. E determina que a "modalidade normal" do ensino médio inclua em seu currículo o estudo dos recursos que facilitem os processos de comunicação na educação" (LBD, art. 49, parágrafo 39).

No artigo 1º parágrafo 1º, o projeto abre espaço para o uso de tecnologias fora do sistema educativo formal.

Exige, por exemplo, tratamento diferenciado à educação a distância por parte dos correios, telégrafos, emissoras de rádio e de televisão. Prevê a concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e a reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (art. 86, I a IV). A educação a distância é assegurada especialmente na implementação de programas de aperfeiçoamento de professores (art. 88, parágrafo 3º) (SOARES, 1995, p.23).

O referido autor relata que, no âmbito da educação não-formal, existem várias experiências educativas realizadas em países como Estados Unidos, França, Suíça, Inglaterra, Austrália e Chile. Na América Latina, no âmbito da educação popular o tema de leitura crítica dos meios vem sendo trabalhado por diversas Organizações não-governamentais (ONGs).

Na Educação Superior, conforme já citamos, são duas as iniciativas de formação em Educomunicação. Mas tanto na área de formação em Educação como em Comunicação ainda predomina uma espécie de preconceito de uma para com a outra. Segundo Soares (1995), há uma certa dicotomia que separa e isola, "o mundo

da Comunicação e o mundo da Educação. Uma dicotomia que se manifesta introjetada principalmente nos processos de formação dos profissionais de uma ou outra área” (Ibidem, p.25).

As discussões sobre a necessidade de uma formação superior que abarcasse as duas áreas data da década de 1990. Mas deste então os bons exemplos no Ensino Superior são isolados, como o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão de Processos Comunicacionais, criado pela USP em 1993. E como apresenta Soares (1995), os cursos de Gestão de Processos Comunicacionais, da Universidade Javeriana de Bogotá, Colômbia, da Universidade Ibero-Americana do México e da Universidade Católica do Equador, em nível de mestrado, com ênfase em Comunicação e Educação.

Pesquisadores da área iniciaram também nos anos de 1990 um debate nacional em torno da criação de Bacharelados de Comunicação e Educação. Como informa Soares (1995), a proposta ganhou relevância com a criação do Curso de Comunicação Educacional, em 1994, pela Faculdade de Comunicação Anhembi-Morumbi: “Acreça-se o fato de que o Fórum das Licenciaturas, promovido pela Universidade de São Paulo, entre 1992 e 1993, concluiu pela necessidade e urgência de se estruturar uma Licenciatura em Comunicação Social” (SOARES, 1995, p.26).

A Licenciatura em Comunicação Social não saiu do papel, o que se tornou realidade na USP, como vimos, foi a Licenciatura em Educomunicação, criada em 2009.

Além de ações concretas no âmbito de cursos de graduação e pós-graduação, a LDB exige também a implantação de programas de atualização de docentes em serviço. De acordo com Soares (1995), estes programas seriam estruturados nos moldes do Curso de Leitura Crítica da Comunicação, oferecido pela UCBC - União Cristã Brasileira de Comunicações, desde 1980: “Foi, na verdade, graças ao esforço da UCBC que o tema da educação do senso crítico frente aos processos comunicativos alcançou legitimidade acadêmica e possibilitou a consolidação de metodologias aplicáveis no dia-a-dia do trabalho pedagógico” (Ibidem, p.26).

No âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o ensino em todos os graus é destacada a necessidade de uma educação para a cidadania,

obtida através da ampliação de vagas, mas também de uma qualidade de ensino e de professores preparados.

Os PCNs, além de formularem diretrizes para as disciplinas curriculares, também incorporaram questões temáticas da sociedade brasileira que devem ser levadas para a sala de aula. São os chamados Temas Transversais, os quais englobam Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Por serem considerados temas que envolvem problemáticas sociais atuais e urgentes, de abrangência nacional e mundial, fazem parte do cotidiano dos educandos e devem ser contemplados na perspectiva da interdisciplinaridade (LIMA, 2007, p.7).

Nesse contexto, Fantin (2006) assevera sobre o fato de a LDB contemplar uma educação para as mídias através dos PCNs, com uma proposta que se refere à área de linguagens e suas tecnologias, apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “defender o direito das crianças a educação de qualidade com todas as tecnologias disponíveis através de uma comunicação livre e sem preconceitos, sua inserção curricular deixa a desejar” (Ibidem, p.61).

Como tentativa de fortalecimento das relações comunicação/educação, um aspecto a ser destacado no âmbito governamental é o fato de, no ano de 1999, o Ministério da Educação (MEC) ter promovido o Fórum de Mídia e Educação, aproximando os meios de comunicação da escola. Neste Fórum, foi gerado o Documento “Mídia e Educação”. Entre os trechos do escrito, destaca-se o seguinte:

Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico abriu novos campos de atuação e criou espaços de convergência de saberes (SOARES, 2000, p.22).

Segundo o autor, no documento ainda consta recomendações para que as Faculdades de Comunicação incluam em seus currículos questões educacionais.

Nesse sentido, podemos citar o exemplo da Universidade do Centro-Oeste (Unicentro), no Paraná, que inseriu no curso de Comunicação Social – Jornalismo a disciplina de Educomunicação, com 68 horas, no último ano do curso.

Outro exemplo interessante de inserção curricular foi a aprovação da Lei Municipal, nº 13.941 em 28/12/2004, que institui o Programa “Educomunicação pelas

ondas do rádio”, nas escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. A Lei é fruto das experiências do projeto *Educom.rádio*. O inciso 2º, do artigo 1º define como principal objetivo da lei:

[...] ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno. A lei determinou ainda que seria instituído um comitê gestor com representantes do governo e da sociedade civil para execução e realização das determinações (TAVARES JUNIOR, 2007, p.99).

Nesse caso, e em muito outros, a prática veio antes da legislação. No entanto, temos que ressaltar que a iniciativa é importante para estimular novas ações e projetos que contemplem as relações entre comunicação e educação, e mais especificamente a Educomunicação, nos mais variados espaços de aprendizagem.

Fora do Brasil, o conceito da Educomunicação também vem ganhando espaço. Como explica Soares (2002), um exemplo foi o Seminário Internacional sobre Comunicação e Educação, que resultou no livro *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*, realizado 1999, em Bogotá, Colômbia, considerado referência para as definições teóricas que aproximam comunicação e educação na América Latina.

O autor ainda cita as experiências da Venezuela e do Equador, na mesma época. É destacado o fato de o Congresso Venezuelano ter aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, “com artigos que garantem o direito da jovem geração à expressão e a uma pedagogia da educação para a recepção crítica dos meios de comunicação” (SOARES, 2002, p.16). Já no Equador o autor menciona o exemplo de Cumbaya, onde representantes das 1.200 escolas mantidas pela Congregação Salesiana (Salesianos e Filhas de Maria Auxiliadora) tinham como meta inserir em um prazo de cinco anos, práticas de gestão comunicativa, na educação.

Apesar dos avanços, podemos afirmar que as discussões tanto acadêmicas como no âmbito legal ainda são incipientes. Ações isoladas são a regra, no que diz respeito à Educomunicação. Na Academia, apenas algumas universidades se propõem a discutir o tema, com a criação de grupos de pesquisa, cursos de extensão, de graduação e Pós-Graduação. No domínio governamental, apesar da

LDB e dos PCNs apontarem algumas alternativas de convergência entre educação e comunicação, não indicam a operacionalização das diretrizes. Na realidade, o que acontece são projetos e ações independentes.

### 3. TELEVISÃO E EDUCAÇÃO

Televisão é: “[...] a escola paralela,  
a sala de aula sem paredes,  
a aula eletrônica, a caixa sábia,  
a caixa tola, a caixa mágica,  
a babá eletrônica,  
o terceiro pai...”  
(FERRÉS, 1996, p.8).

Considerando a emergência e consolidação deste novo campo da educomunicação, o educador é o profissional capaz de atuar nas diversas mídias e na área educacional, fazendo a ponte entre as esferas da educação e da comunicação.

No âmbito dos meios de comunicação, a televisão ainda é o meio mais assistido em nosso país. Segundo pesquisa realizada pelo Ibope<sup>26</sup>, o brasileiro nunca viu tanta televisão como atualmente. O estudo mostrou que em 2011 o brasileiro permaneceu durante 5 horas e 28 minutos por dia em frente ao televisor, nove minutos a mais do que em 2010 e vinte a mais do que em 2008.

Nesse sentido, o meio televisivo é um campo importante e promissor de atuação para o educador, que pode trabalhar na produção televisiva, na programação local das TVs e em produtoras. Um profissional com conhecimento para mediar socialmente as relações entre a comunicação e a educação. Afinal, nos comunicamos diariamente das mais variadas formas e somos educados pelos mais diversos meios.

Neste capítulo, portanto, o objetivo é discutir as relações entre a televisão e a educação, trazendo os aspectos históricos, sociais, econômicos, técnicos que perpassam esse meio de comunicação tão popular em nosso país. Além disso, falar das potencialidades educativas da televisão, e mostrar, a título de exemplo, alguns projetos que uniram televisão e educação.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://noticias.r7.com/blogs/daniel-castro/2012/01/23/brasileiro-ja-assiste-tv-durante-5-horas-e-meia-por-dia-diz-ibope>>. Acesso em 13 mar. 2012.

### 3.1 Televisão como objeto social e cultural

Compreender a televisão como objeto social pressupõe considerar todo o emaranhado de influências e implicações que fazem parte de seu contexto, desde a produção até a recepção. Como afirma Baccega (2002), a televisão caracteriza-se pela sua complexidade.

A mensagem televisiva é apenas um território onde se cruzam numerosas influências que vão da cultura aos gêneros. A forma da mensagem é a aparência de que se reveste em um determinado momento o produto do que foi produzido no encontro com aquele que interpreta (p.8).

Isso quer dizer que é impossível estudar televisão sem considerar o papel que ela ocupa na sociedade e a constante negociação cultural que existe nessa relação. Nesse sentido, Canclini (2003) traz o conceito de hibridização, definida como resultado dos “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.19).

Baccega (2002) complementa que falar em televisão implica ponderar sobre o contexto cultural em que ela está inserida, a utilização que ela faz de aspectos da cultura que conduzem tanto o emissor quanto o receptor. “Um desses aspectos é a assimilação que a televisão faz dos componentes populares da cultura, assenhoreando-se deles a partir de suas linguagens, devolvendo-os sob a roupagem do sistema ao qual a TV serve” (p.7). Segundo a autora, ninguém está livre desse sistema, todos são “engolidos” por ele, e somente dessa forma se torna coisa pública.

Na verdade, é fundamental que tomemos consciência de que se trata de um campo de decisões tão ou mais importante que outros, pois a televisão, no Brasil, tornou-se um espaço público privilegiado. É nela e quase só nela que a sociedade aparece. O que não sai na TV não tem existência social (BACCCEGA, 2000, p.6).

Essa realidade, de acordo com Wolton (1996), se deve à relação que a televisão possui com a sociedade. Ela afirma que no Brasil a TV tem um papel de laço social, por ser assistida por todas as classes e por se constituir como um espelho da identidade nacional.

Ela é fator de identidade cultural e de integração social. [...] A cultura da televisão é, até hoje, o laço entre as classes sociais, sem contudo substituir a luta de classes, como dizem alguns! Ao contrário, no contato bem particular com a mestiçagem entre negros, índios e brancos, ela ofereceu bem cedo o antídoto contra o inevitável aumento do racismo. Ela também amorteceu os efeitos da ditadura militar. (Ibidem, p.155)

A tese da televisão como laço social se confirma com o exemplo das telenovelas, com o envolvimento que o telespectador tem com o folhetim. Elas são comentadas, há a identificação com os personagens, acompanhamento dos desdobramentos da trama, num movimento em que realidade e ficção se entrecruzam, uma influenciando a outra. “A prova dessa apropriação pelos públicos se vê, sem dúvida, na maneira como os roteiros evoluem. A interação que se estabelece aí entre os roteiristas e os públicos reforça a outra originalidade dos folhetins, que visa misturar mundo fantástico e realidade social” (WOLTON, 1996, p.164).

Essa interação explica em parte o sucesso da televisão e sua onipresença no cotidiano do brasileiro, de tal forma que acaba condicionando a organização da rotina familiar. Para Porto (1995), a TV faz parte da família, participando das relações como qualquer outro membro. Ferrés (1996, p.8) completa que “depende da televisão a hora de deitar, de ir ao banheiro, de quando serão feitas as refeições, de que forma será organizado o fim de semana, o que consomem [...]”.

E o local privilegiado ocupado pela TV é confirmado por Sarlo (2006), quando afirma que “[...] por encima de las casas, en las pendientes barrosas ocupadas por las favelas, a lo largo de los pasillos de las villas, en los monobloques deteriorados, las antenas de televisión tienden las líneas imaginarias de una nueva cartografía cultural” (p.107).

Mas essa abrangência da TV não era realidade no início quando foi trazida para o Brasil, na década de 1950, por Assis Chateaubriand. Nessa fase de implantação era tudo experimental e apenas uma pequena parcela da população brasileira participou da inauguração oficial da televisão em 18 de setembro de 1950. De acordo com Jambeiro (2001 apud SILVA, 2008, p.16), “foram distribuídos, pela cidade paulistana, apenas 200 aparelhos para a primeira experiência da transmissão da TV, com uma programação ainda improvisada e ao vivo”.

Num momento de consolidação, importamos também o modelo norte-americano no que diz respeito à exploração do meio. Assim, segundo Silva (2008, pp.16-17),

[...] as emissoras de televisão brasileiras, em cuja gênese já havia um caráter comercial, davam seus primeiros passos. Os anunciantes perceberam a sua importância para veicular seus produtos na telinha, de onde emanavam imagens em movimento, acompanhadas de som, e que estavam despertando o fascínio dos primeiros telespectadores, inebriados com tal novidade instalada em poucas residências, como um eletrodoméstico.

Apesar do caráter comercial, tanto em nível nacional como mundial, a TV se estabeleceu como um bem público. Afinal, no Brasil a concessão ainda é adquirida através de autorização do Governo Federal, “por meio da lei de outorga, que determinava que as emissoras televisivas oferecessem à população informação, educação e entretenimento gratuitamente” (SILVA, 2008, p.17).

Dessa forma, mesmo sendo de propriedade privada dos grandes conglomerados de comunicação, desde sua gênese, houve a intenção de fazer televisão com viés educativo. Como explica a autora, “tinha-se o propósito de criar um segmento televisivo que oferecesse uma programação diferenciada da comercial, visando a atender às necessidades educacionais, através de conteúdos educativos e culturais” (Ibidem, p.17).

Apesar da intenção de abrangência, isso não se verificou desde o começo. Nesse sentido, Wolton (1996) divide a história da televisão brasileira em quatro fases principais.

A primeira fase, de 1955 a 1964, é considerada a fase elitista, em que a televisão atingia um público restrito. Os aparelhos eram caros, e apenas as elites tinham condições de comprar. Wolton (1996) apresenta uma curiosidade desta época, apesar de apenas as elites terem acesso, a programação desde o início era popular.

A televisão era um espetáculo. Os espectadores narravam os programas uns aos outros, uma vez que muitos não tinham televisão. Logo essa função de laço social popular passou a desempenhar uma função, rompendo um pouco a adesão inicial das elites, um pouco por esnobismo (p.155).

Na segunda fase, de 1964 a 1975, acontece a decolagem. As classes C e D começam a ter acesso à televisão, período que coincide com a ditadura militar<sup>27</sup>. Segundo Wolton (1996), o veículo teve uma dupla função. “A televisão resultou, ao mesmo tempo, num instrumento de propaganda política, de influência mais limitada do que pensavam os militares e também num instrumento de modernização, de identidade nacional, de abertura cultural” (p.155).

O período de 1975 a 1988 compreende a terceira fase, quando ocorre o triunfo tecnológico. A expansão é total, estando presente em quase todo o país. E é nessa época que se desenvolve a televisão educativa, “junto com a afirmação de uma identidade cultural nacional que acelera a produção nacional, reforçando o sentimento de identidade nacional, valorizando o período precedente” (WOLTON, 1996, p.155).

A expansão internacional acontece na última fase, que iniciou em 1988. O cenário da época, descrito pela autora, é o seguinte:

O sucesso das telenovelas torna-se produto de exportação, e a volta da democracia devolve o Brasil a si mesmo e a sua história. A nova constituição de 1988, e o novo código da democracia, criam as condições de uma liberdade de imprensa. [...] São todas as quatro classes da população quem assistem à televisão e, em vinte anos de rápida expansão, os militares, assim como a democracia, conseguiram conduzir a cultura e a identidade brasileira para além das razões comerciais (WOLTON, 1996, p.155).

A quarta fase, que se estende até a atualidade, está sendo marcada também pelo segundo triunfo tecnológico. Não apenas no sentido de abrangência, atingindo 98% dos lares, mas também no que diz respeito à passagem da televisão analógica para a digital. Essa mudança segundo Silva (2008) proporcionará transformações significativas no conceito de televisão.

[...] o novo modelo de televisão digital implantado tem a perspectiva de contribuir e trazer novos elementos como a interatividade, que promete uma mudança radical no modelo de recepção em que estamos acostumados a vivenciar, pelas possibilidades que se propõe em oferecer ao público (p.14).

---

<sup>27</sup> Importante citar a Censura que cerceou a TV brasileira de 1964 a 1988 (até a Constituição de 1988 e não com o fim da ditadura em 1985). Toda programação antes da veiculação passava por um controle e revisão por parte dos censores, eram feitos cortes e até programas inteiros deixavam de ir ao ar, se estivessem fora dos padrões estabelecidos.

A televisão digital foi lançada em 02 de fevereiro de 2007, e segundo cronograma apresentado pelo Ministério das Comunicações, o modelo Digital será totalmente implantado até 2016 em todo país. O Brasil escolheu seguir o padrão digital de modulação japonês - ISDB-T, tendo sido desenvolvido um software específico para a utilização dos aplicativos interativos da TV Digital - *Middleware Ginga*. De acordo com Silva (2008), após a preparação técnica, o momento agora é de focar nas decisões políticas públicas de comunicação, “para concentrar esforços com a finalidade de se criar o marco regulatório para a radiodifusão, além de buscar rever o processo de concessões e outorgas de canais de televisão” (p.12).

A chegada da digitalização coloca em pauta outra importante questão: o papel da TV pública<sup>28</sup> no Brasil. Para Silva (2008) é preciso definir de forma clara a sua função nesse novo contexto. Para isso foi criada, simultaneamente à implantação da TV Digital, a Rede Nacional de TV Pública, que objetiva à aglutinação das atuais televisões de caráter público/educativo.

A Rede Nacional de TVs Públicas contará com parcerias nos Estados, como forma de apresentar, em âmbito nacional, o conteúdo das TVs regionais, ou seja, o governo incentivará os canais locais e regionais a proverem suas programações e abrirá caminhos para as produções independentes. [...] a nova Rede Nacional de TVs Públicas, objetivando difundir esse modelo de televisão, poderá mudar o quadro em que se encontra a TV educativa, que não consegue atingir um número significativo de usuários por causa de suas limitações tecnológicas e, principalmente, dos compromissos políticos e sociais dos gestores (SILVA, 2008, p.112).

Essa Rede Nacional de TV pública vem fortalecer o trabalho já realizado pelas televisões de caráter público, no sentido de aproximar o cidadão, de promover a inclusão social. Será “uma janela de acesso estratégico para o contato da população com a mais vasta gama de bens e serviços culturais, constituindo um canal privilegiado para a valorização e a universalização do patrimônio simbólico nacional” (SENNA, 2006 apud SILVA, 2008, p.113). Assim,

A promessa da nova televisão de plataforma digital em implantação tem, no entanto, a perspectiva de oferecer, através dos canais das

---

<sup>28</sup> Segundo Silva (2008, p.62), “a TV é considerada pública quando a emissora está atrelada a um órgão federal, estatal ou municipal. Para isso, deve ser independente do poder econômico e político, isto é, não pode ser agregada ao governo, seja qual for a instância, sendo sustentada por recursos que são assegurados por leis, podendo ser independente na sua atuação”.

TV públicas educativas, serviços que contribuam para a inclusão social, através de ferramentas técnicas e de produção de conteúdos que possibilitem a inserção efetiva dos atores sociais, que deixarão de atuar como meros telespectadores, passando a ser sujeitos atuantes nesse processo de construção dos saberes (SILVA, 2008, p.21).

Essas novas possibilidades trazidas pela TV Digital propiciarão à estrutura atual da televisão mudanças relacionadas aos formatos, à produção de conteúdos, à transmissão e às formas de recepção. Isso porque, funções restritas aos computadores poderão ser inseridas nesse novo modelo de televisão, “elementos que possibilitarão ao público o acesso a multi-programações, à portabilidade, mobilidade, à interatividade e a serviços hoje oferecidos apenas pela internet” (SILVA, 2008, p.19).

Mas para que o público realmente usufrua de todos esses benefícios, segundo a autora, a TV Digital precisa, primeiro, ser compreendida pelo público. E nesse ponto, faz um alerta.

Por se tratar de uma mídia interativa, que vai oferecer amplas possibilidades de “leituras” diferentes, a TV Digital tanto pode atrair o público para um caminho que leve ao conhecimento, quanto pode afastá-lo, ou até assustá-lo. Não podemos esquecer que a televisão conquistou o alcance que tem hoje no Brasil não por ser uma fonte de informação, apenas, mas principalmente por ser a alternativa mais barata de lazer do brasileiro. Imaginar que a população, nas chamadas classes C, D e E, investiu na compra de um televisor para se manter informada, é fechar os olhos para a realidade vivida pelas famílias mais pobres (SILVA, 2008, p.190).

E foi o modelo de televisão comercial que prendeu e ainda prende o público à televisão. Um modelo diferenciado desta proposta de TV Digital e TV Pública, que privilegia o entretenimento e o espetáculo.

Foi dessa forma que, durante os mais de 60 anos de televisão no Brasil, ela se consolidou como o meio de comunicação mais assistido e mais presente na vida dos brasileiros. Apesar da evolução constante, Wolton (1996) apresenta uma característica, mantida até hoje, o extremo dinamismo da televisão brasileira.

Um dinamismo que vem ditando o ritmo acelerado das relações sociais, que vem sendo alteradas e influenciadas numa velocidade nunca antes imaginada.

Os meios de comunicação, sobretudo os eletrônicos e mais especificamente a televisão, além de promoverem a separação do tempo e do espaço funcionam como mecanismos de desencadeamento cultural. Por mecanismos de desencadeamento cultural me refiro aos meios que possibilitam o “deslocamento das relações sociais de contextos sociais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, apud FELIPE, 2009, p.19).

Outra questão a considerar é que, como consequência da exposição aos meios de comunicação de massa e, particularmente, à televisão, somos bombardeados por uma infinidade de informações. Assim,

[...] hoje uma criança tem acesso a um número de informações e experiências muito superior às de um idoso há várias gerações. McLuhan dizia que uma criança que assiste à televisão fica velha aos 3 anos e é quase um Matusalém quando começa a aprender coisas simples na escola (FERRÉS, 1996, p.23).

Além disso, segundo o autor, estamos imersos num mundo repleto de sons, imagens e movimento. Ferrés (1996) aponta que ainda dentro do útero, estamos envoltos em um ambiente sonoro intenso e estimulante. “Também neste caso o hábito cria a necessidade. O homem contemporâneo é incapaz de viver sem estimulação sonora. Precisa usar a música ou a televisão como fundo sonoro para qualquer atividade” (p.17).

Somos atraídos por tudo que possui movimento e mobilidade. Para muitos é impossível suportar o silêncio e a monotonia. Prova disso, de acordo com Ferrés (1996), é a prática do *zapping*, uma mostra da necessidade de mudança constante, de que os programas de televisão tenham um ritmo trepidante. Se não for assim, muda-se de canal, para acabar com a mesmice.

Poder-se-ia afirmar, por exemplo, que o *zapping* é praticado quando se escuta rádio (mudando com frequência de emissora), quando se lê o jornal (a leitura é feita de forma cada vez mais fragmentada e com jornais que estão cada vez mais fragmentados), por meio do carro ou da moto (mudando de ambiente cada vez que um fica monótono), durante uma conversa (mudando de assunto com frequência ou mostrando uma evidente incapacidade de concentração)... Até a moda poderia ser considerada uma forma de *zapping*, já que pressupõe uma mudança frenética e mais ou menos compulsiva de indumentária. (Ibidem, p.19)

A realidade trazida até nós pela televisão e esse relacionamento próximo que mantemos com ela, se deve também ao peso adquirido pela imagem nas culturas ocidentais. A TV é considerada uma janela aberta para o mundo. Ferrés (1996) explica que a força da imagem é tão grande que não conseguimos interpretá-la de maneira racional, diferente das letras.

As letras são símbolos; as imagens, pelo contrário, são realidades. Enquanto o leitor de um jornal tem consciência de que aquele texto é um discurso, de que há um mediador que o elaborou selecionando e organizando símbolos, e que, conseqüentemente, está lendo uma opinião, aquele que contempla uma imagem ou as notícias do noticiário tem a convicção de que misteriosamente foi aberta uma janela para a realidade, que é mostrada diante dos seus olhos de maneira nítida e transparente. Aparentemente, na imagem de televisão não há intermediação nem discurso porque não há símbolos, mas realidades. (Ibidem, p.53)

O autor afirma ainda que, além de uma certa miopia em relação à imagem, há, no caso da televisão, uma inversão, a imagem deixa de representar a realidade e passa a condicioná-la, ou seja, o real se esforça para parecer com a imagem. Isso, segundo Ferrés (1996), gera a discussão em torno do mito da objetividade da imagem de televisão. O que é mostrado, ganha peso tal, que se considera muito mais real o que aparece na televisão do que a própria realidade.

Somente existe aquilo que foi mostrado pela televisão. Umberto Eco afirma: “Se você aparece na televisão, você existe”. Uma reivindicação social que não atinge o nível de notícia de televisão não é relevante, não existe como tal. Políticos, artistas, e figuras da sociedade dedicam boa parte do seu tempo e dos seus esforços para se tornarem dignos de ser notícia na televisão. Atualmente até mesmo as ações terroristas têm como objetivo final ser notícias de televisão (FERRÉS, 1996, p.53).

Essa situação aumenta a impressão de que a televisão é uma tecnologia transparente, neutra, que se limita a ser um espelho da realidade. Nesse sentido, Ferrés (1996) alerta para a gravidade dessa constatação, afirmando que “toda informação é discurso, opinião. Por mais objetiva que possa parecer, ela envolve ideologia e produz ideologia. É produzida por meio de uma série de mecanismos inerentes ao processo comunicativo” (p. 48). Baccega (2000) corrobora ressaltando que sempre há uma seleção dos fatos da realidade a serem mostrados. Assim,

quando selecionamos um, muitos outros são deixados de lado, como se não tivessem acontecido. E complementa,

Talvez, quem sabe, esses muitos outros fatos não aparentes na TV poderiam possibilitar a todos o conhecimento fundamental à indispensável criticidade. Ao invés das meras informações, fragmentadas, que a programação de TV nos impinge como se fosse a totalidade - num processo metonímico que muitas vezes significa o ocultamento da realidade - poderíamos ter uma multiplicidade de outros fatos e pontos de vista que, divulgados, colaborariam para o avanço histórico (BACCEGA, 2000, p.6).

É importante ter clareza de todo o contexto em que a TV está inserida para que não se defenda uma posição nem ingênua nem radical demais. Desde o surgimento da televisão essas duas posições disputam um espaço dentro das discussões sobre o meio. Eco (1998) traz as concepções de apocalípticos e integrados. Para os apocalípticos, a televisão é a principal causadora dos males sociais, tais como a passividade, trivialidade, alienação, consumismo, etc.. É considerada como homogeneizadora e responsável pela degradação da cultura. No lado oposto estão as posturas integradas, “segundo as quais a televisão deve ser considerada como uma oportunidade para a democratização do conhecimento e da cultura, para a ampliação dos sentidos, para a potencialização da aprendizagem” (FERRÉS, 1996, pp.11-12).

A posição que “defende” a televisão afirma que ela não é responsável pelos males sociais, pelo contrário, por ser assistida por todas as classes sociais, ela cumpriu e cumpre o papel de integração social, pois valoriza as várias identidades nacionais. Segundo Wolton (1996),

Não é a televisão que cria as distâncias sociais, mesmo que ela seja capaz de representá-las, isso quer dizer também que ela contribui para evitar uma fratura social muito forte. Poder “encontrar” a sua própria experiência, seja ela a mais pobre, em um programa de televisão, constitui um meio de socialização. Seja como for, é um meio de evitar o espiral do silêncio e da exclusão simbólica. (p.165)

Em contrapartida, ao recorrermos ao conceito de indústria cultural, desenvolvido pelos teóricos da Escola de Frankfurt, temos que considerar que a TV na atualidade é o cerne dessa indústria. Adorno (1968) afirma que as indústrias

culturais e seus produtos estão alinhados às ideologias burguesas, e contribuem para o empobrecimento das culturas locais e para a subtração das individualidades.

[...] a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é sujeito dessa indústria, mas seu objeto (ADORNO, 1968, p.288).

Sem desconsiderar este posicionamento, Ferrés (1996) aponta que a crítica feita à televisão, baseada nos conceitos de passividade e manipulação, tende a ser simplista, se esquecendo da complexidade da realidade, pois “consideram o espectador como uma espécie de esponja que absorve tudo o que lhe é jogado ou como uma cera maleável na qual qualquer marca ficará impressa automaticamente” (p.86). Segundo o autor, o que comprova que o espectador não é tão influenciável e maleável é o fato de um mesmo estímulo provocar reações diferentes em espectadores diversos. “E tão importante quanto o que a televisão faz com o espectador é o que o espectador faz com a televisão. A experiência televisiva é o resultado de um jogo de interações (FERRÉS, 1996, p.86).

Nesse mesmo sentido, Santos (2007, pp.15-16) pondera que as diversas culturas mantêm um distanciamento e uma constante negociação com as mensagens emitidas pelos meios de comunicação. Isso limita o seu poder de influência. Ele destaca que “existe uma mediação entre os veículos e a recepção que influem na apropriação dos conteúdos da mídia”.

As duas perspectivas têm um ponto em comum,

[...] ambas reconhecem o lugar estruturante do sistema social e das ideologias que lhe dão sustentação e reconhecem a autonomia da cultura, vista não como serva da ideologia, mas como campo em que sua autonomia pode se revelar na sua capacidade criativa, ressignificadora e determinante da vida cotidiana. De acordo com Adorno (2003), se por um lado a cultura está comprometida com formas reducionistas da condição humana, por outro nela também residem as possibilidades de autonomia e emancipação (SANTOS, 2007, p.16).

Assim, ao mesmo tempo em que a mídia está a serviço dos sistemas dominantes, das ideologias das classes dominantes, é através dela que se criam

novas possibilidades de integração. Ou seja, não se trata de desconsiderar a manipulação exercida, mas de relativizá-la. “Também não se trata de neutralizar a tecnologia, como se os programas apresentados não tivessem intencionalidades de transmitir noções sobre a vida, sobre como devem ser as relações sociais, os comportamentos dos seres humanos” (SANTOS, 2007, pp.70-71).

Essa contradição, segundo Martín-Barbero (2002), está mais presente na televisão.

[...] la desproporción del espacio social que ese medio ocupa – tanto en el tiempo que las mayorías le dedican como en la importancia que adquiere lo que en él aparece - es sin embargo proporcional a la ausencia de espacios políticos de expresión y negociación de los conflictos y a la no representación, en el discurso de la cultura oficial, de la diversidad de las identidades culturales. Son los largos empantanamientos políticos, la debilidad de nuestras sociedades civiles, y una profunda esquizofrenia cultural en las elites, los que recargan cotidianamente la desmesurada capacidad de representación que ha adquirido la televisión (pp.19-20).

A posição que a televisão ocupa na sociedade e o que ela mostra é desproporcional à diversidade de identidades culturais existem nos países latino-americanos. Além disso, o que aparece está “contaminado” pelos interesses do capital.

Desde México hasta la Patagonia argentina la televisión convoca hoy a las gentes como ningún otro medio, pero el rostro que de nuestros países aparece en la televisión es un rostro contrahecho y deformado por la trama de los intereses económicos y políticos que sostienen y moldean a ese medio. De modo que la capacidad de interpelación que presenta la televisión no puede ser confundida con los ratings de audiencia. No porque la cantidad de tiempo dedicado a la televisión no cuente sino porque el peso político o cultural de la televisión no es medible en el contacto directo e inmediato, sólo puede ser evaluado en términos de la mediación social que logran sus imágenes. Y esa capacidad de mediación proviene menos del desarrollo tecnológico del medio, o de la modernización de sus formatos, que de lo que de él espera la gente, y de lo que le pide. Esto significa que es imposible saber lo que la televisión hace con la gente si desconocemos las demandas sociales y culturales que la gente le hace a la televisión. Demandas que se alimentan de, y se proyectan sobre, los dispositivos y modalidades de reconocimiento socio-cultural que la televisión ofrece (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.20).

Sobre a televisão, Ferrés (1996) completa que uma abordagem consistente sobre esse meio não pode ser feita sem analisar os efeitos que ela provoca no

ambiente em que está inserida. E de acordo com ele, “tais efeitos são, em grande parte, resultado da relação que os telespectadores estabelecem com ele, da interação que se produz entre o meio e os telespectadores dentro de um contexto determinado” (p.10).

É nesse mesmo sentido, que Martín-Barbero (2003) discute o conceito de *mediações*, que segundo ele é o local onde se produz sentido à comunicação. Lopes (1996) explica que as mediações devem ser entendidas como o processo que compõe a interação entre os receptores e os meios de comunicação.

De modo simplificado, podemos dizer que as mediações são os filtros por que passam quaisquer tipos de comunicação. Exemplificando: entre o fato ocorrido e o fato relatado há a mediação (os filtros) de quem faz o relato, que o faz a partir de seu ponto de vista, de sua cultura, de seus interesses. O processo de produção de uma mensagem jornalística é repleto de mediações desde o repórter até o receptor da notícia, o qual também procede à seleção e à compreensão a partir de um conjunto de fatores que operam em sua vida e em seu cotidiano (LOPES, 1996, p.43)

Sobre as mediações a autora explica ainda que a relação entre os meios de comunicação e os receptores nunca é direta, unilateral, como uma via de mão única. Na verdade é multidimensional, feita de diversas mediações, a história, a cultura, as formas de linguagem, o trabalho, a política e a produção cultural do receptor.

Além disso, Lopes (1996) acrescenta que a recepção de uma mensagem deve ser vista como um processo, que se inicia na transmissão e pode passar por infinitas mediações.

Assim, o sentido primeiro apropriado pelo receptor é por este levado a outros "cenários" em que costumeiramente atua (grupos de participação). [...] O significado de um Meio é "negociado" pelos receptores. Assume-se, então, que não há garantia de que os significados propostos por uma telenovela sejam apropriados da mesma maneira pelos receptores. Pode-se afirmar que os sentidos e os significados últimos de uma mensagem são produto de diversas mediações (étnicas, de classe, de sexo, institucionais etc.) (p.44).

Por isso que Roldão (1999, apud, SANTOS, 2007, p.55) afirma que não há como medir o grau de influência da televisão e as reações que provoca. Segundo ele, depende de inúmeras condições, “que vão desde a elaboração do programa, até quem assiste a ele, envolvendo multiplicidade de variáveis como o grupo social [...],

seu nível sócio-econômico e cultural, o grau de instrução, além da sua própria experiência de vida”.

Ao mesmo tempo, ao falarmos de televisão, temos que considerar a sua vasta programação, com telejornais, telenovelas, documentários, filmes, eventos esportivos, etc. Cada formato tem a sua especificidade e a recepção deles também é diferenciada, pela relação que o telespectador estabelece com cada um.

Além disso, os receptores não percebem a mensagem da mesma forma. Segundo Ferrés (1996), a percepção é seletiva. Ou seja, cada indivíduo seleciona e interpreta a mensagem de acordo com sua experiência. “Seleciona aquilo que for significativo para ele, ou seja, aquilo que desperta o seu interesse e faz sentido segundo seu ponto de vista. E interpreta esse conteúdo a partir dos seus próprios esquemas mentais” (pp. 86-87). Da mesma forma que ativa seus mecanismos de defesa contra mensagens que lhe perturbem, sendo capazes de distorcer a realidade para que esta se adapte às suas expectativas.

O autor complementa que, apesar da criança não possuir o esquema de defesas completamente formado, ela assiste à televisão num jogo de interações, “constrói a realidade atribuindo significado àquilo que vê, conforme a sua experiência, seus filtros culturais, os códigos assumidos, os seus esquemas conceituais” (FERRÉS, 1996, p.87).

Esse jogo de interações não acontece apenas no caso das crianças. Segundo Santos (2007), o processo de recepção é sempre amplo e complexo, não abrangendo somente o momento em que se está em contato direto com a mensagem.

Ela passa pelo contexto de cada receptor. O processo de recepção televisiva começa antes de ligar a televisão e não se conclui uma vez que se tenha desligado a TV [...]. Em cada momento em que as crianças trocam e comentam com os colegas sobre o que viram na mídia, vão afinando as maneiras de compreender as mensagens (p.76)

Dessa forma, analisar o contexto do receptor para tentar compreender os meios de comunicação se torna imprescindível. É o deslocamento dos meios para as mediações que Martín-Barbero (2003) propôs, ou seja, analisar a comunicação segundo as mediações que a envolvem, e não apenas através dos meios de que se serve.

Em uma perspectiva mais ampla, trata-se de perceber a realidade histórica como totalidade da qual os meios de comunicação são parte e expressão. Qual é a função deles e sua finalidade política na sociedade da mercadoria. As pessoas não estabelecem relações unicamente com a televisão. Convivem em outros lugares, com outras pessoas, conversam, trocam idéias. Existem diversas instituições que fazem parte do cotidiano das pessoas e que podem refletir, confrontar e transformar relações comunicacionais com a TV. A trama comunicacional e de elaboração cultural das pessoas não se desenvolve apenas por meio de suas relações com a TV, mesmo sendo esta uma forte relação (SANTOS, 2007, p.71).

Lopes (1996) avalia como fundamental para os estudos da comunicação essa linha teórica das mediações, que considera a recepção “um contexto complexo e contraditório, multidimensional, em que as pessoas vivem sua cotidianidade” (p.43). Nesse cotidiano os indivíduos se relacionam, produzem cultura, e o resultado extrapola as lógicas de produção, criando algo novo, muitas vezes, não previsto pela indústria cultural.

O campo de abrangência das pesquisas comunicacionais passa a ser, portanto, sócio-histórico e busca investigar os fluxos dialógicos que se processam entre a chamada cultura popular e os sistemas massivos. Martín-Barbero e Rey (2001) afastam a ideia de que a cultura popular reproduz de forma direta e unilateral esquemas alienados decorrentes de procedimentos manipuladores exercidos diretamente pelos media (SANTOS, 2007, p.50).

Nessa mesma perspectiva, Machado (1995 apud FELIPE, 2009, p.16) defende que “já é tempo, portanto, de virar o disco dos discursos sociológicos sobre o poder da televisão e começar a encarar a mídia eletrônica como fato da cultura, capaz de exprimir com eloqüência a complexidade e as contradições de nosso tempo”. Uma concepção coerente deveria, segundo Santos (2007, p.54), ir além do “entendimento das ideologias dominantes presentes no programas televisivos, para o entendimento da televisão enquanto meio de produção e de reprodução da cultura e da linguagem de uma sociedade”. Ferrés (1996) complementa que,

Uma abordagem crítica da televisão deveria ser feita sempre a partir da interação. A experiência televisiva é o resultado do encontro de um espectador – com a sua ideologia, a sua sensibilidade, os seus sentimentos, as suas emoções e valores – e um emissor – com a sua ideologia, os seus interesses explícitos e implícitos, os seus valores e o seu sentido de estética. E tanto o espectador como o emissor estão

condicionados por um contexto social e cultural. Não se deveria prescindir de nenhuma dessas dimensões (p.81).

Afinal, como afirma Barcelona (2002, p.115), “[...] la experiencia cotidiana, la cultura popular y sus prácticas sociales [...] son los lugares desde donde la gente mira la televisión”. Assim, a comunicação não é somente reprodução ideológica, mas também um espaço de produção simbólica.

Mesmo considerando que o receptor negocia as mensagens transmitidas pelos meios com sua história, cultura, experiências e esquemas mentais, Baccega (2000) aponta a necessidade de se aprender a ver televisão, a ter criticidade diante da mídia. Nesse mesmo sentido Ferrés (1996) alerta,

Diante da televisão há duas atitudes possíveis. Devido à sua configuração especial como meio de comunicação, devido à atitude psicofísica que provoca, a televisão predispõe à hipnose, de forma que tende a favorecer atitudes não-críticas. Educar para a reflexão crítica supõe ajudar a tomar distâncias no que se refere aos próprios sentimentos, saber identificar os motivos da magia, compreender o sentido explícito e implícito das informações e das histórias e, principalmente, ter condições de estabelecer relações coerentes e críticas entre o que aparece na tela e a realidade do mundo fora da mesma (p.80).

O autor complementa que numa sociedade dominada pela cultura imagética é impensável a existência de grandes massas de analfabetos na imagem. E para ilustrar o risco ao telespectador, compara o ato de ler um livro com o de assistir à televisão.

Se compararmos os efeitos da leitura e do ato de assistir à televisão observaremos um paradoxo surpreendente: enquanto apenas aqueles que sabem ler costumam apegar-se à leitura, a maior adicção à televisão costuma ocorrer entre aqueles que não dominam a sua linguagem. Enquanto somente os que sabem ler correm o risco de uma influência negativa das leituras, ocorre o contrário com a televisão: quanto menor for o conhecimento dos códigos, maior será o risco de uma influência negativa (FERRÉS, 1996, p.79).

Além disso, pelo relacionamento próximo e envolvimento que o telespectador tem com a televisão, o meio acaba sendo para muitos a única fonte de conhecimento da realidade. Dessa forma, segundo Ferrés (1996), a TV se consolida como forte instrumento de poder. “A nossa imagem da realidade é basicamente

aquela oferecida pela mídia e principalmente pela televisão. Origina-se aí a sua importância como meio de controle social” (p.59).

Esse controle social exercido pela televisão até algumas décadas atrás era feito por outras instituições, tais como escola, família e Igreja. A diferença, de acordo com Ferrés (1996), é que tínhamos consciência dos valores que nos eram repassados e de como isso era feito. “Hoje não se sabe sequer até que ponto devemos à televisão aquilo que pensamos, aquilo em que acreditamos e inclusive aquilo que somos” (p.75).

Por isso a importância do conhecimento e do domínio dos mecanismos de sedução, dos processos de produção inerentes à televisão. E nessa interação com a TV, pais e educadores têm uma função importante no auxílio às crianças.

Na experiência da televisão os pais e educadores deveriam assumir esse papel, auxiliando seus filhos e alunos a compreender o que significa a experiência de ser telespectador e a interpretar com profundidade o sentido dos programas. Trata-se de enriquecer a experiência, mas sem negá-la, de possibilitar uma leitura reflexiva e crítica, mas sem eliminar o prazer sensorial e emocional, da mesma forma que o intérprete de sonhos não impede ou anula a experiência onírica, mas ajuda a vivenciá-la com um nível superior de profundidade (FERRÉS, 1996, p.83).

Esse auxílio de pais e professores no momento da recepção vai ajudar na produção do sentido que a criança vai atribuir à mensagem. Afinal a televisão se utiliza de diversos mecanismos para atrair o telespectador, desvendá-los ajudaria a ver televisão com mais criticidade.

### **3.1.1 Mecanismos de sedução**

Como vimos, os diversos sentidos que os telespectadores atribuem à televisão são produzidos socialmente, no contexto de interação entre os meios de comunicação e o sujeito. Sendo, portanto, necessário considerar o contexto, a história, os sujeitos, a ideologia. Assim, ao estudarmos os meios sob o aspecto da mediação consideramos um sujeito social que está inserido em determinado contexto. Segundo Martín-Barbero (2003), a televisão faz tanto sucesso pelo fato de

que se apropria da cultura popular, dos elementos do cotidiano do telespectador, e dessa forma é constituída a linguagem televisiva.

Ferreira (1992, apud GUIMARÃES, 2001b) complementa que,

Mediante pesquisas de opinião, de estudos de expectativas [os meios de comunicação de massa], combinam informações sobre as necessidades materiais e simbólicas do grupo-alvo, seus sonhos, seus anseios, suas crenças e fantasias das massas. É daí que procede a materialidade do seu discurso – seus roteiros de novelas, seus anúncios, a seleção de seus filmes, a organização das notícias. Mediante alegorias, metáforas, elucidações, as máquinas de sedução vão tocando todo tempo nosso campo simbólico, nossos ideais, nossos sagrados, nossas utopias (p. 26).

Para Eco (1998), a linguagem televisiva visa uma relação intrínseca com o público, que recebe a mensagem de forma simples em um ambiente seguro, a própria casa.

Narváez Montoya (2004) afirma ainda que, se nos determos na linguagem midiática “[...] tendremos que el universo semántico o de contenido de la cultura mediática es más cercano a la cotidianidad, al sentido común [...] (p.08).

Relacionando a linguagem televisiva e o aspecto das mediações, podemos dizer que a TV se apropria do cotidiano das pessoas, o transforma, ganhando notoriedade, prestígio pela audiência. Como exemplo, podemos citar as telenovelas, que trazem aspectos, formas de falar, agir, de vestir do dia-a-dia do telespectador e transformam em moda, tornando-se sucesso. Para Sodré (apud BRANDÃO, 2010), o segredo da telenovela é que ela une “o real e o imaginário, [...] faz da ficção um espelho do real e incorpora ao enredo fatos correntes e situações contemporâneas”. Assim,

O discurso imagético que cada vez mais insinua, sugere o objeto sem representá-lo diretamente, é tanto mais aceito, fortalecido e sedutor, quanto mais remete às crenças, aos mitos, às fantasias, às necessidades reais e imaginárias da população. Na combinação desses elementos é que ele constrói a sua sedução, criando novos desejos, informando sobre fantásticas formas de satisfazer necessidades elementares, ou seja, um supra-real aparece como o “real-ideal”, levando consigo as nossas resistências racionais. Essa parece ser a malha fina de captação do imaginário social (FERREIRA, 1992, apud GUIMARÃES, 2001b, p.27).

Nesse jogo entre o real e o imaginário, Ferrés (1996) discute a TV como um espelho, mas não como um reflexo da realidade. Na verdade, porque ela projeta o que o espectador imagina ou sonha sobre si mesmo e sobre o mundo. Isso, de acordo com o autor, é feito para que a televisão seja comercialmente eficiente, “a televisão oferece aquilo que o espectador quer ver e ouvir, tanto consciente como inconscientemente, até o ponto em que, de alguma forma, este não faz outra coisa que se alimentar com a sua própria imagem” (p. 44).

Outro aspecto importante da linguagem televisiva é o fato dela ser narrativa. Silverstone (1986, apud GUIMARÃES, 2001b) explica essa especificidade da TV, asseverando que a matéria-prima do meio são as histórias de vida das pessoas, das nações. Histórias reescritas pela televisão nos seus moldes, com vilões, heróis, derrotas e vitórias. Assim, “a televisão reescreve a vida das pessoas, suas ações, os bens culturais, um enredo parecido com o dos contos populares [...], o sucesso, em termos de sua grande audiência, justifica-se pelo formato de contar histórias” (p.106).

A realidade é contada em forma de uma trama, que obedece alguns níveis da narrativa televisiva. De acordo com o referido autor, o conteúdo retirado do cotidiano segue uma ordem cronológica com eventos e suspense, sendo encaminhado para uma solução. Tudo isso permeado pela “lógica cultural que faz de atores, eventos e situações, símbolos representativos das tensões e problemas vivenciados pelo público” (SILVERSTONE, 1986 apud GUIMARÃES, 2001b, p.106).

Nesse jogo de relações, ficção e realidade muitas vezes se sobrepõem, não sabemos mais distinguir o que é real ou fantasia quando assistimos à televisão. A ponto de Baudrillard (apud PORTO, 1995, pp.25-26) afirmar que,

[...] a TV abole toda a distinção entre ficção e realidade, permitindo apenas uma "percepção-tela, onde a imagem só remete a si própria (...) ela coloca o problema da sua indiferença ao mundo, e portanto, o da indiferença virtual com a qual a recebemos.... Um exemplo bem claro disto é que 25 anos depois da chegada do homem à Lua, ainda há pessoas que atribuem este fato a uma "fantasia armada pela televisão", (conforme dados apresentados no Globo Repórter do dia 15 de julho de 1994, pela TV Globo), porém, certamente, quando assistirem a novela ou mesmo quando estiverem frente a frente com um de seus atores, vão referir-se a ele pelo nome da personagem da sua última participação em telenovela.

Para Huelva (2005b), outro ponto chave da sedução da linguagem televisiva é a hibridização dos códigos verbais e não verbais. “Su fuerza está en su poderoso lenguaje que yuxtapone el código sonoro, icónico y lingüístico” (p.199). Segundo a autora, é icônico porque trabalha com imagens em movimento, é lingüístico, pois está presente a linguagem oral, e sonora pela música e ruídos.

Eco (1998) também cita a união dos três códigos como principal força de sedução da televisão. Para ele, o código icônico, que é característico dos meios visuais, tais como fotografia, cinema, história em quadrinhos, baseia-se no processo de percepção visual e na interação entre estímulos e esquemas próprios do sujeito, adquiridos pela aprendizagem. O código lingüístico é explicado pelo autor como todas as formas de comunicação verbais ou escritas. E o código sonoro compreende músicas, efeitos sonoros que aparecem solados ou como parte de montagens.

Apesar da união entre os três códigos, o fascínio da televisão para prender a atenção das pessoas está principalmente no fato de seu elemento principal ser a imagem. E nesse ponto Eco (1998) nos apresenta as diferenças entre a palavra e a imagem.

A comunicação de uma palavra põe em atividade, na minha consciência, todo um campo semântico que corresponde ao conjunto das diversas acepções do termo (com as conotações afetivas que cada acepção comporta); o processo de compreensão exata realiza-se porque, à luz do contexto, o meu cérebro inspeciona, por assim dizer, o campo semântico e individua a acepção desejada, excluindo as demais (ou mantendo-as no fundo). Já a imagem me apanha justamente de modo inverso: concreta e não geral como o termo lingüístico, comunica-me todo o complexo de emoções e significados a ela conexos, obriga-me a colher instantaneamente um todo indiviso de significados e sentimentos, sem poder discernir e isolar o que me serve (p.341).

Ferrés (1996) discute essa questão falando das disparidades entre o universo do leitor e do telespectador, sendo o do primeiro estático e do segundo dinâmico. Segundo ele, a leitura de um livro promove a reflexão, e sua decodificação exige operações complexas e racionais, “[...] a leitura potencializa a capacidade e pensamento lógico, linear, seqüencial. [...] é o sujeito quem controla a experiência, o ritmo do processo” (p.21).

Já assistir à televisão favorece uma mistura de sensações: visual, auditiva e sensorial. A imagem potencializa as emoções, o intuitivo, sendo sua decodificação

instantânea, automática. Além disso, “na televisão é o meio que controla a experiência, o ritmo do processo, a cadência de passos das imagens, a duração da experiência” (p.21). Por sua vez,

As diferenças ficam evidentes nas expressões ler um texto e ver televisão. O leitor enfrenta um mundo abstrato de conceitos e idéias. O telespectador enfrenta um universo concreto de objetos e realidades. [...] A linguagem verbal é uma abstração da experiência, enquanto que a imagem é uma representação concreta da experiência. Se o livro favorece o conhecer, a imagem favorece o reconhecer. Se o texto oral é especialmente indicado para explicar, o audiovisual é indicado para associar (FERRÉS, 1996, p.21).

Segundo Rezende (2000, p.40), “a comunicação através de imagens é dotada de tamanha capacidade expressiva, que a sucessão de imagens se torna mais atraente que o próprio conteúdo e a palavra perde força diante da soberania do icônico”. Sobre a particularidade da mídia,

[...] el lenguaje mediático tiene rasgos característicos y diferenciados. Para representar lo imaginario y sensorial y lo lúdico-afectivo tiene que recurrir a formas sintácticas que le son propias como: a) la oralidad (sea primaria o secundaria) lo que quiere decir que se habla en términos afines a los de la vida cotidiana; de ahí que gran parte de la industria mediática tenga que tomar en cuenta a las comunidades lingüísticas y los usos particulares de la lengua, a fin de acercarse a los receptores, pues la mayoría del lenguaje mediático sigue siendo oral [...] Esa es una manera segura de permanecer en la memoria de los receptores. b) la iconicidad, el uso de la imagen figurativa, por oposición a la grafía abstracta del lenguaje alfanumérico (NARVÁEZ MONTOYA, 2004, pp.7-8).

No caso brasileiro, regiões são representadas nas novelas, sotaques e expressões aparecem na teledramaturgia e são homogeneizadas nos telejornais. Aspectos que diferenciam a escrita da linguagem televisiva, esta marcada pela oralidade e pelo icônico.

O poder do icônico e o fascínio provocado pela imagem televisiva são explicados por muitos autores recorrendo ao conceito de percepção subliminar. Muito útil para explicar a forma como somos influenciados pela imagem, muitas vezes, de forma inconsciente. “A imagem age sobremaneira no plano das motivações profundas: o seu poder de persuasão baseia-se na sua capacidade de influenciar o subconsciente” (VICTOROFF, 1983 apud FERRÉS, 1996, p.71).

E é esse jogo entre consciente e inconsciente que aproxima a relação entre telespectador e TV, de forma cada vez mais efetiva.

Para que um programa o agrade, deve satisfazer suficientemente os seus fantasmas conscientes e inconscientes, de forma a saciar as suas pulsões e, ao mesmo tempo, é preciso que essa sociedade mantenha-se contida dentro de alguns limites, ou seja, que não ultrapasse o ponto mobilizador das suas angústias ou rejeições. [...] Produz-se, inclusive, o paradoxo de que o telespectador acode à pequena tela para fugir de si mesmo e na realidade acaba se encontrando, mesmo que seja de forma inconsciente (FERRÉS, 1996, p. 43).

Normalmente somos envolvidos pelo conteúdo de uma mensagem televisiva sem perceber. Isso porque, segundo Ferrés (1996), toda televisão é percepção subliminar, pois transmite mensagens que não são percebidas conscientemente. “O próprio meio favorece esse mecanismo, pois, ao não exigir um esforço racional para a sua descodificação, não favorece a reflexão. E também devido à resposta emotiva que provoca” (p.74).

A comunicação audiovisual como um todo se direciona ao lado emocional. Como explica Ferrés (1996, p.72), “está mais próxima do pensamento associativo, próprio do hemisfério direito, que do racional, próprio do esquerdo. É mais intuitiva do que analítica, tende a burlar os controles da racionalidade”. O autor acrescenta que o ato de assistir televisão é acompanhado de um alto nível de emotividade.

A imagem pura, além da sua função representativa ou textual, possui uma notável incidência na emotividade. As linhas, os contornos, a textura, a cor... possuem um grande potencial emotivo. Assim como as músicas. Conseqüentemente, tendem a reduzir o nível de consciência, reduzindo as possibilidades de uma percepção reflexiva e crítica (FERRÉS, 1996, p.74).

Assim, podemos dizer que a televisão não aceita e não suporta a complexidade. Afinal, em suas mensagens o emocional e o intuitivo se sobressaem em relação ao racional e prolixo. Nesse ponto Ferrés (1996) destaca que “as respostas solicitadas pela televisão estão mais dentro da linha ‘gosto-não-gosto’ do que na linha ‘concordo-não-concordo’” (p.23).

Essa certa superficialidade aparece principalmente em seus conteúdos e na forma como são apresentados. Favorecendo assim um conhecimento dispersivo,

sem contexto, incoerente. Para Ferrés (1996), ao se falar em televisão, “não há um conhecimento hierarquizado e estruturado no qual possam ser inseridas as novas informações. A única coerência deve ser buscada no seio do próprio meio, na sua lógica interna” (p.20).

Mesmo assim, ao tratar a televisão como espelho, o autor defende que ao mesmo tempo em que ela pode se configurar como um espelho deformador quando reforça estereótipos negativos, pode ser um fator de integração quando mostra pessoas com deficiência ou pertencentes à grupos minoritários. “Assim, ela pode também contribuir para a formação de uma sociedade mais humana e pluralista, ajudando as crianças a assumirem a realidade em toda a sua complexidade” (FERRÉS, 1996, p.63).

Da mesma forma que a TV tem o poder de manter, pode ser agente de mudanças, porque, segundo Ferrés (1996), ao mesmo tempo em que

[...] é dirigida a determinados esquemas mentais, capacidades cognitivas, estruturas perceptivas e sensibilidades previamente existentes no indivíduo. [...] a televisão potencializa e modifica tais esquemas, estruturas, capacidades e sensibilidades (p.16).

Para Moran (apud PORTO, 1995) a TV, além de combinar códigos verbais e não verbais, e atrair pelo fascínio da imagem, consegue integrar esses códigos e muitas outras realidades como nenhum outro meio, construindo uma linguagem única.

[...] a TV combina-integra a linguagem visual, oral, sinestésica, musical e escrita. Encontra fórmulas que se adaptam à sensibilidade do homem moderno, usando uma linguagem concreta, plástica, com doses curtas de informação e com ritmo acelerado e contrastado. Complementa-se com cenários, personagens, sons, imagens, ângulos e efeitos especiais. Os temas não são aprofundados, explorando os ângulos emocionais, contraditórios, inesperados, exigindo envolvimento, porém com pouco esforço do receptor. As linguagens da TV são dinâmicas, respondem à sensibilidade dos que a vêem, trabalham com a imaginação, com os sentimentos e com a emoção, na dualidade ficção-realidade (p.25).

É dessa forma que a televisão se torna espetáculo, selecionando aspectos da realidade que mais se aproximam de sua lógica e tornando espetacular qualquer fato real. Assim, “além de devorar todos os demais espetáculos, incorpora à sua

programação uma multiplicidade de discursos de caráter espetacular: séries e filmes, programas de variedades, concursos” (FERRÉS, 1996, p.30).

Esse caráter de espetáculo gera fascínio porque provoca no espectador sensações de cunho emocional. Além da gratificação sensorial, segundo Ferrés (1996), as imagens, cores, formas, sons, ou seja, todos os estímulos visuais e sonoros emitidos satisfazem a necessidade do ser humano de sonhar. O autor ressalta que, “o mundo da fantasia, dos sonhos, da poesia e das fábulas é tão necessário para a saúde mental como o alimento para o corpo. A pessoa precisa dos mitos para viver como precisa do ar para respirar” (p.35).

E esse processo de sonhar faz com que o telespectador se integre emocionalmente com o espetáculo, através de mecanismos psicológicos: a identificação e a projeção. Ferrés (1996) os explica da seguinte forma:

São processos ou mecanismos que ocorrem, inclusive, na vida cotidiana, tanto pessoal como social, mas que se tornam sobremaneira manifestos e intensos quando se é espectador. A identificação produz-se quando o espectador assume emotivamente o ponto de vista de um personagem, ao considerá-lo um reflexo de sua própria situação de vida ou de seus sonhos e ideais. A projeção, no entanto, produz-se quando o espectador coloca uma série de sentimentos próprios (amor, ódio, compaixão, desejo sexual, etc.) sobre alguns personagens da fantasia. Nesse caso, o inimigo é odiado, a mulher é desejada, o personagem infeliz é digno de compaixão (p. 36).

Outra característica própria da linguagem televisiva e que se torna a chave para despertar o interesse pela sua programação é o corte que, como explica Machado (1998 apud GUIMARÃES, 2001b), consiste em cessar um momento de ação na hora em que ocorre algum tipo de tensão. O autor afirma que ao interromper a continuação de uma cena no momento em que o telespectador mais quer que aconteça o desfecho, faz com que ele fique preso à TV. Assim, “o corte, o suspense emocional abrem brechas para a participação do espectador, convidando-o a prever o posterior desenvolvimento do trecho” (p.55).

Essa técnica cria uma conexão ininterrupta com o telespectador que retorna sempre à programação para acompanhar o desenrolar dos fatos mostrados no dia anterior. Mas é importante ressaltar que existem muitos outros elementos que fortalecem essa conexão. O movimento, por exemplo, possui um grande peso para atrair a atenção.

Nos estudos realizados sobre as espécies animais foi possível constatar a importância do movimento na captação da atenção. O movimento possui também uma grande força para atrair o olhar humano. Basta entrar numa sala para constatar que o olhar tende a pousar preferencialmente nos objetos ou pessoas que estiverem em movimento. O movimento é, então, um dos grandes atrativos da televisão como recurso para a captação da atenção e como elemento gratificador para mantê-la (FERRÉS, 1996, p.16).

Fica claro que a TV trabalha com elementos existentes na realidade, em nosso imaginário e na própria constituição do ser humano para atrair e manter o telespectador. E ela fundamenta sua força na imagem, no movimento e justaposição de realidades diversas, fazendo dela a tal caixa mágica, muitas vezes incompreendida, e outras muitas vezes, perversa. Mas não há como negar a sua penetração no cotidiano e na vida do público.

### **3.2 O papel educativo da TV e as potencialidades do meio**

O primeiro aspecto a considerar quando se discute o papel educativo da televisão é qual compreensão que se tem de educação. Aqui educação é entendida num sentido mais amplo. Por exemplo, a educação libertadora, como prática de liberdade, como visão de mundo e permeada por uma comunicação dialógica, na concepção do educador Paulo Freire<sup>29</sup>.

Esta compreensão de educação é compartilhada por Ruiz (1992),

[...] entendemos por “educación” todos los procesos de enseñanza aprendizaje que consisten a su vez en procesos de transmisión de información y conocimientos, de representaciones y esquemas cognoscitivos sobre la realidad y los "mundos posibles", de sistemas de valores y patrones de comportamiento que a su vez generan actitudes, opiniones y hábitos (RUIZ, 1992, p.102).

Orozco-Gómez (1997 apud SANTOS, 2007) complementa que é necessário deixar de entender e ver a educação como instrução, “aprendizagem como produto apenas do ensino, educando apenas como alunos e conhecimento como saberes fragmentados” (p.75). Isso quer dizer que a educação ultrapassa os muros da

---

<sup>29</sup> Questões abordadas no segundo capítulo desta dissertação.

escola, o ambiente familiar, que somos educados e aprendemos algo em cada uma das interações com pessoas, meios e situações do dia-a-dia.

A Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO<sup>30</sup>, de 1996, já iniciou as discussões incutindo a ideia de que a educação não se limita à escola e aos meios formais, mas é “um campo amplo e encontra-se em processo na família, nas relações sociais, no trabalho, na sociedade, na cultura e nos meios de comunicação inseridos nesses ambientes” (LIMA, 2007, p.7).

Ao se analisar a educação nesse sentido mais amplo, Ruiz (1992) aponta três modalidades: a educação formal, não-formal e informal. Segundo ele, a educação formal é o sistema educativo sistematizado, ou seja, a educação obtida na escola. Educação não-formal é toda atividade organizada, sistemática, realizada fora do sistema formal, mas que também promove aprendizagem. E por fim, a educação informal é entendida como:

El proceso de toda la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y comprensión a partir de la experiencia diaria y mediante la exposición al medio ambiente – en casa, en el trabajo, en el juego; del ejemplo y actitudes de la familia y amigos; de los viajes, leyendo periódicos y libros; escuchando la radio o viendo cine y televisión (COOMBS; MANZOR apud RUIZ, 1992, p.100).

Na educação informal os meios de comunicação não são os únicos agentes mediadores, mas todas as experiências que o indivíduo passa durante sua vida. Apesar disso, eles acabam se constituindo como as principais influências. Citelli (2000) afirma que não é mais possível falar em educação sem pensar em comunicação, “de modo que tratar de forma socialmente responsável do rádio, da televisão, do jornal, da Internet, enfim, das mensagens midiáticas implica estar atento às questões educacionais” (p.30).

O autor considera ainda, que a mídia provocou o deslocamento e a descentralização dos mecanismos de produção informativa e do conhecimento.

Desse movimento, patrocinado pelo que poderíamos chamar de discursos institucionais não-escolares, resultou um conceito ampliado

---

<sup>30</sup> A lei de diretrizes orçamentárias (LDO) orienta a elaboração e execução do orçamento anual e trata de vários outros temas, como alterações tributárias, gastos com pessoal, política fiscal e transferências da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9293.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9293.htm)>. Acesso em 25 nov. 2011.

de educação, no qual se encontram os planos formais e não-formais. Ambos têm, contudo, impactos de maior ou menor profundidade e abrangência na vida associativa, seja influenciando os hábitos, comportamentos e atitudes, seja possibilitando ensino a distância, seja ajudando a velar ou desvelar manobras ideológicas, seja servindo como recursos para os professores em suas aulas (CITELLI, 2000, p.30).

Soares (1996) acrescenta que há uma tendência a considerar que a educação não é trabalho exclusivo da escola e dos professores. Que educar também diz respeito ao âmbito do sistema nacional de comunicação. Afinal, segundo ele, todos os meios de comunicação educam. “Não há dúvida de que existe uma verdadeira pedagogia dos meios. [...] De natureza distinta da pedagogia da escola, mas igualmente responsável pela socialização e pela aprendizagem de quantos com eles mantêm contatos (p. 27).

E se a mídia já educa sem sistematização, ela é um grande trunfo nas mãos de educadores que querem utilizá-la como fonte ou instrumento educativo. Nesse sentido, Soares (1996, p.25) reitera que “educar com e através do rádio, da TV, do jornal, do computador e de todo e qualquer recurso ou veículo de comunicação passa a ser, hoje, questão de exercício e de prática de direitos de cidadania”. Para ele,

A aproximação entre o sistema educativo formal e o mundo da comunicação, quer com a introdução da tecnologia da informação no ambiente escolar, quer com o uso dos meios massivos em projetos educativos adequadamente preparados, precisa deixar de ser a exceção para converter-se na regra (SOARES, 1996, p.25).

O referido autor destaca que existem diversas experiências que unem a educação e os meios de comunicação. E cita como exemplo os suplementos que grandes jornais e revistas de circulação nacional estão anexando às edições, que se constituem como um apoio ao ensino formal e uma fonte de conhecimento e cultura.

Além disso, Soares (1996) cita também as experiências pelo mundo afora e também no Brasil, de projetos que unem a mídia e a educação, utilizando os mais diversos meios,

[...] projetos como "O jornal em sala de aula" ou "O jornal na escola", alcançando - com apoio de educadores especialmente preparados - excelente nível pedagógico. Um marketing editorial com resultado educacional. [...] No campo dos meios audiovisuais, a educação

ganhou muito com numerosas experiências de emissão aberta, principalmente no campo do telejornalismo e do documentário. Material de bom nível sobre saúde, meio ambiente, geografia, história, cultura erudita ou popular, literatura brasileira, entre outros domínios da difusão científica, têm sido exibidos (SOARES, 1996, p.26).

Nesse contexto, pelas características e grande presença na televisão na vida das pessoas, ela acaba sendo o meio de maior influência e também um instrumento com um potencial educativo interessante, tanto no âmbito formal como informal.

Segundo Baccega (2002b, apud SANTOS, 2007) não há como negar que a televisão desempenha uma função educativa paralela à escola. A autora considera a TV como fonte de educação e que ela não pode ser deixada de lado, deve ser considerada, afinal “[...] faz parte da vivência cotidiana dos estudantes com grande poder de influência cultural, manifestada nas expressões orais, nos modos de agir e nos valores defendidos (p.13).

Wolton (1996) fala do papel da TV na sociedade e insiste na sua função de laço social, como fonte de socialização e importante ferramenta educacional.

[...] a televisão é hoje, nas democracias, uma questão tão importante quanto a educação, a pesquisa, a saúde e a defesa. Agora que sabemos, com meio século de experiência e de pesquisas, que ela não “manipula”, necessariamente, as consciências, vamos poder retomar o ponto de partida: conceber uma política ambiciosa, pública e privada, com o triplo objetivo: informar, educar e distrair (p.166).

Quando se fala nesse triplo objetivo, podemos dizer que pelo menos parcialmente ele é atingido pelas televisões comerciais. E de forma mais significativa, segundo Soares (1996), pelas televisões educativas ou culturais. Sobre as diferenças entre as modalidades de TV, o autor discute que não diz respeito apenas ao conteúdo, mas aos interesses envolvidos e à política de cada veículo. Para Soares (1996, p.28), “o que se pede de uma TV educativo-cultural não é que ela não deixe de ser televisão, posto que não é escola, mas que ela seja diferente das TVs colocadas prioritariamente a serviço do mercado”.

Outra diferença apontada é no âmbito da finalidade e nos valores que permeiam o meio. Torneiro (1994 apud SOARES, 1996), afirma que o que norteia uma televisão educativo-cultural é o foco na cultura, educação e conhecimento e

diálogo entre as pessoas. “No que se refere à finalidade, [...] deve contribuir para a formação do telespectador, aumentar sua capacidade crítica, sua formação e, sobretudo, despertar sua consciência” (p.27).

Além disso, a razão de ser de uma TV educativo-cultural é a forma como ela consegue e efetivamente dialoga com a população e sua cultura. E essa interação se constitui com professores, alunos e com toda a sociedade. Assim, Torneiro (1994 apud SOARES, 1996) apresenta,

Um terceiro diferencial que garante a razão de ser de uma TV educativo-cultural é a existência de um substrato cultural construído com a participação dos educadores e de todo o sistema educativo que bem trabalhado poderia, também, constituir-se em público alvo privilegiado. No caso de São Paulo, temos seis milhões de alunos somente na escola pública. Um público considerável se admitirmos a hipótese de vê-lo multiplicado pela audiência oferecida pelas próprias famílias, entendendo-se que a programação deva permanecer aberta e descompromissada com o rígido esquema da educação formal. Pelos limites mesmos da capacidade de abordagem e de tratamento temático por parte da escola, tanto professores quanto alunos necessitam de complementação e de atualização. No caso, a escola e o sistema de meios estariam unidos - ainda que caminhando com autonomia - perseguindo um mesmo objetivo: a melhoria rápida da qualidade da educação, revolucionando-a, se for o caso (p.28).

No caso da televisão comercial, ao se propor que ela também eduque, ou que tenha possibilidades de educar, de acordo com o autor, não quer dizer uma redução ao Telecurso<sup>31</sup>, “uma vez que tal prática não representa outra coisa que a transferência para uma tela de TV dos mesmos procedimentos utilizados no contato presencial entre professor e grupo de alunos” (TORNEIRO, 1994 apud SOARES, 1996, p.27).

Para ele, não se pode perder aquilo que faz da TV algo atrativo aos olhares e mentes dos telespectadores, a dinamicidade, o aleatório, os modos de produção. Dessa forma,

A TV que interessa à educação é aquela que nossos técnicos e roteiristas, nossos pesquisadores, nossos *videomakers* e nossos artistas souberam criar e desenvolver, com imaginação, movimento, vida e sedução, ao longo de meio século de aprendizagem (TORNEIRO, 1994 apud SOARES, 1996, p.27).

---

<sup>31</sup> Sobre o Telecurso no Brasil, será abordado a seguir neste capítulo, no item 3.2.2.2 nomeado Telecursos.

Isso significa educar com, através e pela televisão, mantendo o que faz dela o meio mais visto e acompanhado em nosso país, a sua linguagem diferenciada e seu poder de sedução.

### **3.2.1 A TV e a Escola<sup>32</sup>**

Educar, por mais que tenhamos considerado o termo educação no sentido mais amplo, não significa retirar da escola o seu papel de agente principal nesse processo. Mas de ajudar a inseri-la, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, numa sociedade midiaticizada. Utilizar as ferramentas existentes hoje para dar mais qualidade à educação.

Por mais que tenhamos considerado, ao longo dos anos, uma aproximação entre a escola e a comunicação isso não quer dizer que seja uma regra. Citelli (2000, p.30) complementa que “se o leque capaz de promover educação foi ampliado, isso não significa que o discurso institucional escolar esteja fazendo dele aproveitamento suficiente ou procedente”.

Nesse sentido, Felipe (2009) acrescenta que é dever da escola se adequar a essa nova realidade permeada pelos meios de comunicação e novas tecnologias. Afinal, o dever da escola moderna, segundo o autor, é “formar cidadãos e, nos dias de hoje, a cidadania perpassa, obrigatoriamente, pela capacidade de uma leitura crítica e criativa dos meios de comunicação, principalmente a televisão” (p.14). Assim, Martín-Barbero (apud FERRÉS, 1996, p.7) completa que “escola que não ensina a assistir televisão é uma escola que não educa”.

Ferrés (1996) faz um questionamento na mesma direção, “[...] se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? A escola tem a obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos da sua cultura” (p.9).

---

<sup>32</sup> Ao tratarmos do termo escola neste item, não significa que estamos desconsiderando as diversas instituições escolares que vêm cumprindo o seu papel de educar, com olhos atentos à realidade dos alunos e da sociedade em que está inserida. Aquelas que cumprem no seu dia-a-dia as determinações de aproximação entre a comunicação e a educação. Se trata de abolir aquela escola que reproduz “a herança histórico-social da educação tradicional, onde são cobradas dos alunos uma disciplina rígida, uma cultura enciclopédica, uma aferição do aproveitamento entendida como fim em si mesma, como instrumento de aprovação ou reprovação, e não como instrumento auxiliar da aprendizagem” (LUCKESI, 1990 apud GUIMARÃES, 2001b, p.14).

Segundo Fígaro (2003), a televisão é onipresente na vida dos alunos, sendo imprescindível discutir o papel da escola como mediadora dessa relação. Afirma que o professor não pode ignorar isso, como se não fosse de sua responsabilidade. Para a autora,

[...] a escola tem uma parte do conhecimento, mas ele é muito mais amplo do que isso, tem muito mais donos, e o papel da escola é tentar articular, ou seja, tentar fazer com que seu aluno tenha capacidade de se antenar com o mundo e articular esses conteúdos e trabalhar com eles. É esse o papel da escola (p.71).

Baccega (2002) destaca o importante papel que a escola sempre teve historicamente, como promotora da democratização do saber. Durante séculos a fórmula utilizada pela instituição escolar teve êxito, mas de acordo com a autora, hoje a realidade é outra. De um lado está a escola acanhada e sufocada pelas “novas condições culturais, tornando-se, muitas vezes, prioritariamente, um equipamento que serve ao controle social e político, acabando por colaborar com a exclusão” (p.9). De outro, está a televisão, que mexe com as emoções, detendo um “poder de fogo maior no que se refere a influências culturais”. (Ibidem, p.9)

Nesse contexto, a autora defende que,

[...] a televisão introduziu-se como fonte de educação que não pode ser ignorada. Ainda que as escolas continuem a considerar educação apenas aquilo que resulta de um processo ensino-aprendizagem baseado na lógica da escritura, em que os alunos devem apreender aquilo que lhe é ditado pelos conteúdos programáticos, no mais das vezes ultrapassados, e devolver em provas ou outras atividades equivalentes, a cultura está impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário. Educação, portanto, não é instrução (BACCEGA, 2002, p.9).

Esse é um dos grandes desafios que a escola enfrenta hoje, a necessidade de uma mudança de paradigma na sua concepção de educação. Compreendê-la de uma maneira mais abrangente, deixar de ver “a aprendizagem como produto apenas do ensino, educandos apenas como alunos, conhecimento como saberes fragmentados” (BACCEGA, 2002, p.10). É preciso inserir-se no chamado ecossistema comunicativo<sup>33</sup>, do qual a televisão é o elemento central.

---

<sup>33</sup> Conceito já discutido no segundo capítulo desta dissertação.

É preciso deixar de encarar a televisão como inimiga, como suspeita, pelo fato de ela ser divertida - o que é divertido também pode educar; deixar de usar a televisão, o vídeo como meros "ilustradores" das aulas baseadas em linguagem escrita. Como vimos, a televisão traz outra linguagem, na qual o aluno está alfabetizado e que a escola precisa saber usar para obter êxito em seus objetivos. Usar a televisão, portanto, não como "substituta" do professor (que ela nunca será), nem como equipamento "modernizador" que tem como base os mesmos conteúdos ultrapassados ainda veiculados pela escola (Ibidem, p.10).

A visão que a escola deve ter é outra, uma nova maneira de ver, sentir e se relacionar com mundo no qual os alunos estão inseridos. Martín-Barbero e Rey (2001) afirmam que muitas vezes a escola desconhece e ignora essa cultura que "circula pelo mundo da imagem e das oralidades: dois mundos que vivem, justamente, da hibridização e da mestiçagem, do revolvimento de memórias territoriais com imaginários des-localizados" (p.61).

Ferrés (1996, p.9), por sua vez, acrescenta que,

[...] a televisão, que se tornou o fenômeno cultural mais impressionante da história da humanidade, é a prática para qual os cidadãos estão menos preparados. Como todas as grandes instituições tradicionais, a escola preocupa-se quase que exclusivamente em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando, por isso, defasada quando precisa se adaptar a uma sociedade em mudança, quando precisa educar para uma cultura renovada.

Nessa nova cultura, a televisão é o principal instrumento de penetração cultural, de socialização, de formação e de transmissão de valores. Por isso, Ferrés (1996) alerta para a necessidade de educar criticamente as novas gerações, para que elas consigam interpretar as mensagens dessa cultura audiovisual. Para Fígaro (2003, p.71), "as crianças têm que discutir a mídia, produzir jornaizinhos, programas de televisão, tem de manipular mídia, ter o domínio, saber as noções elementares de linguagem, aí sim teremos consumidores de mídia muito mais críticos".

Afinal, se o discurso institucional não-escolar está cada vez mais presente na sala de aula, é preciso conhecê-lo melhor, considerável em suas particularidades e implicações. O desafio da escola parece ser, cada vez mais, o de apreender analítica e criticamente o que diz a televisão, o rádio, o jornal etc. Posto de outro modo, se a escola deve melhorar seus jogos interlocutivos com os meios, precisa fazê-lo não só para estar em sintonia modernizante com o novo, com o

sedutor, mas também para tensionar e desestabilizar, quando necessário, um tipo de mensagem da qual não se exclui o elemento de espetáculo e de manipulação (CITELLI, 2000, p.36).

Essa inserção da mídia na escola não é tarefa fácil, haja vista o antagonismo entre o discurso da escola e dos meios. Ramos Rivero (2001 apud NARVÁEZ MONTROYA, 2004, p.7) esclarece que o primeiro é lógico e com base na razão e o segundo imaginário e sensorial. Dessa forma, a televisão é muito mais atraente, pois se utiliza do lúdico e de estratégias afetivas em confronto com a racionalidade do livro e mesmo da informática.

Assim, Ferrés (1996) apresenta uma contradição que a escola enfrenta,

[...] educa-se fundamentalmente com base na razão enquanto que o mundo onde se viverá é dominado pela emoção; educa-se para as mensagens conscientes, quando mais adiante se estará exposto a uma quantidade incalculável de mensagens inadvertidas. O ensino é fundamentado na lógica e na racionalidade, mas, no entanto, estamos imersos numa cultura baseada, às vezes, na não-racionalidade. As mensagens irracionais são oficialmente ignoradas enquanto a sua presença é multiplicada pelo meio audiovisual. Numa sociedade dominada pelos meios audiovisuais de comunicação de massas, devem ser considerados analfabetos funcionais os milhões de cidadãos incapazes de interpretar de forma crítica e reflexiva as mensagens mais ou menos inadvertidas transmitidas por esses meios (p.76).

Essa contradição atinge aos alunos de forma direta que, segundo Porto (1995), estão constantemente expostos aos dois discursos, convivendo, de forma contraditória, com duas situações, “[...] ora tendo que seguir os parâmetros propostos e exigidos por uma escola reprodutora e ora vendo, através da mídia, uma realidade dinâmica e estética da sociedade cuja cultura está em constante efervescência” (pp. 26-27).

Guimarães (2001b) complementa que o fato da razão ser a base do conhecimento da escola deriva da instituição escolar ser baseada numa tradição positivista. Por isso, “parece ser refratária a qualquer tentativa de inserir mitos, arquétipos, fantasias como meio de tornar o discurso pedagógico pelo menos polêmico, ou até mesmo lúdico” (p.28).

A autora ainda caracteriza o discurso pedagógico como autoritário e fechado e o televisivo mais aberto e polifônico<sup>34</sup>.

O discurso pedagógico contém nele mesmo as expectativas enquadradas; não parte de expectativas que seriam as de todos, mas tende a ditar expectativas, marcando os lugares sociais no dizer, diferente do discurso televisivo, que tende a ser restrito, no sentido de partir do que pode ser comum a todos e, assim, permitir a polifonia. Diferente do discurso lúdico e do polêmico, o discurso pedagógico é autoritário porque o referente (o objeto, o conteúdo da mensagem) é apagado, fica ausente pelo dizer do professor e aparece somente como “algo que se deve saber” (GUIMARÃES (2001b, p.29).

É nesse sentido que Orlandi (1987 apud GUIMARÃES, 2001b, p.30) assevera que, no discurso pedagógico, “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar”. Ou seja, se mostra aos olhos dos alunos como uma imposição, algo que não pode e não deve ser questionado. O professor se apresenta como o único detentor da saber e os alunos como meros depósitos do conhecimento institucionalizado. Assim, segundo Guimarães (2001b, p.32), “o professor passa a representar sua imagem social como aquele que possui o saber e está na escola para ensinar; o aluno passa a representar sua imagem social como aquele que não sabe e está na escola para aprender”.

Os alunos não chegam à escola vazios, trazem consigo suas experiências, vivências, histórias e estão impregnados por uma cultura audiovisual. Ou seja, as linguagens da mídia já estão presentes no ambiente escolar de forma indireta. Citelli (2000, p.34) explica que na sala de aula estão sujeitos sociais que se movimentam “entre casas, pelas ruas, nas sociedades de amigos de bairros, que lêem revistas e jornais, vêem televisão etc. Ao adentrar o espaço escolar toda essa experiência segue junto com o aluno (e com o próprio docente)”. Ou seja,

Ali na escola, dependendo do que se assistiu na TV, o assunto cai na roda. Pode ser um atentado, uma tragédia, um comício, ou o último capítulo da novela das oito. Todos comentam, interferem, dialogam e trocam saberes e opiniões, negociando, ressemantizando aquilo que a mídia coloca na agenda do debate social (OROFINO, 2005 apud FELIPE, 2009, p.42).

---

<sup>34</sup> Aqui não estamos desconsiderando que o discurso da televisão também não seja autoritário, no sentido de refletir a visão do sistema dominante. A questão abordada neste trecho diz respeito à forma como se comunica.

Por mais que a escola tenha suas regras, não pode desconsiderar a bagagem do aluno. O professor deve ponderar sobre essas diversas realidades trazidas para dentro da sala de aula. Segundo Guimarães (2001b),

O professor, ao tentar conhecer a realidade do aluno, tende a privilegiar aspectos empíricos que compõem em parte esta realidade e impõe a ela um significado diferente dos que o aluno atribui a estes aspectos. Desconhecendo a dimensão simbólica da realidade, é impossível ter acesso ao mundo do aluno e à sua visão sobre esse mundo (p.25).

Isso significa que o aspecto formal da instituição escolar e distanciado da realidade do aluno muitas vezes afasta a possibilidade de tornar a escola um local de prazer, como o que ocorre quando os alunos estão em frente à televisão. Porque a “realidade que o aluno conhece e vive não é somente aquela empiricamente apreendida; é também, a realidade sonhada, a das idéias, das crenças, das emoções, das aspirações, das fantasias, dos desejos” (GUIMARÃES, 2001b, p.25). Realidade esta estimulada e muito presente na mídia.

A escola deve ser um ambiente em que o aluno sinta prazer e satisfação de estar ali, de conhecer e de aprender. E isso, para Guimarães (2001b, p.23), é possível, ao afirmar “que a escola pode, e talvez deva, ser espaço da alegria, da satisfação, sem perder de vista seus objetivos e muito menos deixar de exercer sua função social”.

Nesse objetivo de tornar a escola um local de prazer o professor tem papel fundamental.

Se o professor não se encantar e não encontrar meios de também encantar seus alunos pelos conhecimentos [...] todo o mais será cansaço e ineficácia em sala de aula, e continuaremos no caos e no marasmo que nos envergonham como país, no concerto das nações do mundo, em matéria de ensino (GROSSI, 1995 apud GUIMARÃES, 2001b, pp.27-28).

Esse encantamento perpassa por uma mudança de visão, pela consideração de que a construção do conhecimento é uma interação mediada por vários agentes e relações sociais. Assim, Tavares Junior (2007) destaca que,

Enquanto qualquer mensagem midiática que chega aos alunos é filtrada, negociada, mediada pela bagagem cultural dos estudantes, o

mesmo ocorre em processos educativos tendo em vista que o aprendizado se dá a partir do referencial cognitivo do aprendiz (p.83).

A bagagem cultural, de acordo com Barcelona (2002), pode ser relacionada com o conceito de cultura de massas<sup>35</sup>, concebida por muitos autores como baixa cultura. Para o autor, a cultura de massas é o lugar onde os alunos se reconhecem e produzem significados, e disto a escola não pode se desfazer.

Todo lo contrario, la cultura popular, aquélla que dicen de masa, debe entrar en las escuelas no como un huésped no deseado, sino como invitado y representante de una manera de pensar, ver y enfrentarse al mundo a partir de la cual se pueda construir nuevos conocimientos (BARCELONA, 2002, p.112).

Aceitar a cultura dos alunos e a cultura da mídia dentro da escola significa abolir o preconceito. Elas já estão presentes, porque não utilizá-las a favor da produção de conhecimento, para aproximar o aluno do ambiente escolar? E sobre isso, Fígaro (2003, p.70) questiona “porque ainda existe aquela idéia de que a criança que está vendo televisão ou está lendo gibi e não está estudando, está perdendo tempo. Esta é uma visão absurdamente retrógrada”. De acordo com ela, a criança é bombardeada por informação o tempo todo, dos mais variados meios. Então, porque não buscar aspectos dessa realidade a que ela está exposta para contextualizá-los e relacionar com outros elementos culturais importantes para a formação da criança, fazendo da televisão uma aliada na construção do saber.

Desta forma, Guimarães (2001b, p.10) aponta para

[...] o fato de que a televisão pode contribuir efetivamente como instrumento de socialização de conhecimento. Isto não quer dizer que ela venha a substituir o professor, pois sabe-se da importância da interação para o fortalecimento de vínculos, os laços de socialização que são fundamentais ao desenvolvimento da criança.

Outra questão levantada por Citelli (2000) é no sentido de como será realizada esta aproximação da escola e da linguagem da mídia. Segundo ele, é “preciso verificar como o discurso pedagógico formal pode entrar em sintonia

---

<sup>35</sup> O autor cita James Lull (1997) para falar da sua concepção de cultura de massas, como sinônimo de cultura popular, que é entendida como um contexto, a forma como nos vestimos, falamos, como dançamos, como repassamos valores para as próximas gerações. E nesse sentido, nenhuma cultura é superior, pois a riqueza cultural não deriva da posição econômica. Cultura aqui é sinônimo da vida cotidiana.

dialógica com tais linguagens sem perder as características dele, sem diluir num só paradigma o que possui de diversidade e particularidade epistemológica” (p.32).

Para que isso aconteça é necessária uma reflexão sobre as mudanças nas práticas educativas. Citelli (2000, p.34) completa que “ao se estreitarem os diálogos da escola com os meios de comunicação, se opera com mudanças nas próprias lógicas educativas, visto que as práticas já não se restringem mais aos conhecidos formatos pedagógicos orientados na perspectiva do livro didático”. Além disso, o autor alerta para a importância da compreensão global dessa sociedade midiaticizada em que vivemos.

Numa sociedade dominada pela comunicação audiovisual, os códigos da expressão audiovisual devem ser dominados. E segundo Ferrés (1996), uma integração adequada da televisão à sala de aula pressupõe formar os alunos em duas dimensões: educar *na* televisão e educar *com* a televisão.

Educar *na* televisão significa transformar o meio em matéria ou objeto de estudo, educar na linguagem audiovisual, ensinar os mecanismos técnicos, econômicos de funcionamento do meio, oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas... Concluindo: realizar uma abordagem do meio partindo de todas as perspectivas: técnica, expressiva, ideológica, social, econômica, ética, cultural. [...] Mas também educar *com* a televisão. Incorporá-la à sala de aula, em todas as áreas e níveis de ensino, não para aumentar ainda mais o seu consumo, mas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Na realidade essas duas dimensões formativas complementam-se mutuamente. Quanto mais se educar *com* o meio, mais se educará *no* meio. Mas não basta atender a dimensão de educar *com*. É indispensável que na escola seja reservado um espaço e um tempo para a outra dimensão, porque há aspectos da televisão que devem ser atendidos de forma específica. Os alunos não podem ignorar os mecanismos internos e externos de funcionamento do meio de comunicação ao qual eles dedicam a maior parte do tempo (pp.92-93).

De forma mais específica, segundo Ferrés (1996), é aproveitar as novas diretrizes da educação, em que se aponta a necessidade de aproximação entre escola e meios de comunicação, para trazer para a sala de aula conhecimentos relativos à televisão, seus mecanismos de funcionamento, sua linguagem e organização, visando uma formação multidisciplinar. “Educar *no* meio significa introduzir de forma periódica e sistemática os debates, seminários, exercícios de análise de filmes, séries ou programas. É a única forma possível de iniciar de forma rigorosa a análise crítica” (p.93).

Fazer com que o aluno se aproprie na teoria e na prática da mecânica da televisão. Oferecendo a ele, por exemplo, a experiência de gravar com uma câmera de vídeo<sup>36</sup>. Ou como sugere Ferrés (1996),

Montar um noticiário em sala de aula será de grande utilidade para os alunos ajudando-os a entender como os mesmos são feitos profissionalmente na televisão. Serão experimentados os processos inerentes ao trabalho de redação escrita, os condicionamentos da seleção de notícias e da sua hierarquização, a importância do ponto de vista [...]. Transformar uma obra literária (uma narrativa, uma obra teatral, um poema) em roteiro de televisão ajudará os alunos a descobrirem os mecanismos expressivos próprios de cada meio, sua especificidade técnica e expressiva (p. 95).

Essas experiências vão permitir aos alunos compreender como funcionam os processos de produção em televisão, como ela produz sentido com suas mensagens e utilizar esses mecanismos para se expressar por intermédio deles. Sendo assim, se transformariam em receptores mais críticos e ativos.

Belloni (2003) defende que cabe à escola promover esse acesso aos meios, esse contato, assim como alfabetizar as crianças a respeito dos códigos trabalhados pela mídia. O acesso não significa a presença física de um televisor em cada sala de aula, como uma ferramenta. Isso, segundo ela, “corresponde a uma concepção tecnicista e redutora do processo de aprendizagem, enquanto a reflexão pura sobre os conteúdos das mídias pode conduzir a um moralismo ineficaz que afasta os estudantes da escola” (p.289).

Além disso, a autora ressalta a importância de se discutir além das concepções de educação que fundamentam as práticas pedagógicas, também sobre as características, implicações e significado social do meio que está sendo utilizado. A idéia é apontar para,

[...] o caráter complexo dos processos cognitivos envolvidos no uso de tais tecnologias, cujas características técnicas e estéticas (formais) devem ser postas em evidência no processo de aprendizagem, para assegurar a apropriação criativa e desenvolver competências específicas, de uso e de produção, nos estudantes e professores (BELLONI, 2003, p.289)

---

<sup>36</sup> Há professores que já realizam atividades como estas, em que se utilizam de câmeras ou celulares dos alunos para gravar e produzir vídeos. O barateamento dos equipamentos permitiu o acesso a essas tecnologias, deixando-as mais próximas do alcance tanto de alunos como de professores.

Além de se apropriarem das formas de produção e do contexto social, os alunos podem se beneficiar da integração da televisão à sala de aula de outra forma. É o que Ferrés (1996) chama de educar *com* a televisão, que pressupõe utilizar de forma didática os materiais oferecidos pelo meio, relacionando-os com as diversas áreas de ensino, materiais estes oriundos das televisões educativas e também das outras televisões.

No caso dos programas educativos, estes são facilmente inseridos da sala de aula e, para Ferrés (1996), oferecem algumas vantagens, “satisfazem as necessidades curriculares e geralmente são realizados com muito profissionalismo e riqueza de materiais” (p.95). Quanto aos programas não planejados para a escola, apesar de muitas vezes ficarem distantes das exigências curriculares, e nem corresponderem às diretrizes escolares, no que tange à concepção e duração, o referido autor apresenta muitos pontos positivos,

[...] à sua identificação com os interesses dos alunos, a sua capacidade de sedução, o seu sentido do espetáculo, etc. Resumindo, além da qualidade e da disponibilidade desses materiais, existem outros dois motivos de peso para integrá-los ao processo ensino-aprendizagem: a sua capacidade de motivação e a sua capacidade de possibilitar uma aprendizagem significativa em sala de aula (FERRÉS, 1996, pp.95-96).

O autor traz ainda outras vantagens para o aproveitamento do material televisivo. Para Ferrés (1996), essa utilização torna o ensino significativo, pois já que os alunos passam a maior parte do seu tempo assistindo à televisão, e ela se constitui como um elemento chave na formação do imaginário coletivo dos alunos, “não resta dúvida de que aprender a partir da televisão facilitará e reforçará a aprendizagem porque auxiliará os alunos a vincular os novos conteúdos a conteúdos fortemente enraizados em sua psique e em sua mente” (p.96).

O outro ponto forte é o fato de estender o processo de ensino-aprendizagem para além do ambiente escolar.

Na realidade, se os alunos se habituarem na escola a situar imagens da televisão dentro de um contexto de comunicação ativa, ou seja, de análise crítica, a reflexão crítica surgirá espontaneamente quando assistirem à imagens semelhantes fora da sala de aula. Assim, se estabelece uma ponte entre a escola e a televisão. A televisão contribui para tornar o ensino mais motivador. E a escola contribui para que os alunos internalizem as normas de reflexão e a análise

crítica para quando assistirem à televisão fora do âmbito escolar (FERRÉS, 1996, p.94).

O contexto de comunicação ativa, citado pelo autor, é segundo ele, o ponto chave para uma abordagem educativa sobre a televisão. Ou seja, a comunicação através de um processo de mão-dupla, em que os alunos compreendam a televisão e utilizem de seus mecanismos para o seu enriquecimento, aproveitando todas as suas potencialidades e evitando as limitações.

Pela comunicação ativa serão ativados mecanismos de defesa diante de estímulos agressivos dos pontos de vista ideológico, ético ou estético. As imagens serão transformadas em meio de sensibilização e de envolvimento. E tudo isso sem abrir mão do prazer do espetáculo. Pelo contrário, intensificando-o com o acréscimo de um novo prazer: o do conhecimento. Trata-se da conscientização de que o espetáculo e reflexão não são realidades incompatíveis, mas sim, complementares (FERRÉS, 1996, p.88).

O prazer de conhecer se torna cada vez mais presente quando se utiliza métodos que os alunos estão ambientados e os atraem. É a união do fascínio da televisão e a vontade de personalização manifestada pela escola. Para Ferrés (1996, p.96), “com a incorporação da televisão à sala de aula e com a sua integração ao modelo de comunicação ativa será aproveitado o que cada um oferece de melhor, deixando de lado as suas limitações”.

É a capacidade de motivação e sedução que a escola deve exercitar, através do que o autor citado chama de método compreensivo, global. Que significa aproveitar as emoções e sensações no processo de ensino-aprendizagem.

O prazer não é suprimido ou simplesmente tolerado, pelo contrário, ele é integrado ao processo, canalizado. Não se renuncia ao espetáculo, pelo contrário, ele é utilizado para fins educativos, como ponto de partida para um trabalho crítico. [...] O método compreensivo é útil para a escola, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais motivador e coerente, mas também é útil para que o aluno aprenda, mesmo fora da aula, a transformar as emoções em reflexões, o prazer em oportunidade para a análise (FERRÉS, 1996, pp.99-100).

O papel do professor nessa integração seria o de mediador. Aproveitando a sua situação de “liderança” perante a turma poderia preparar o ambiente de

recepção das mensagens televisivas, inclusive para que a interpretação das mesmas seja feita de forma correta. De acordo com Ferrés (1996, p.83),

O educador pode aproveitar a sua ascendência sobre o grupo para impor a sua liderança na interpretação das mensagens da televisão. A sua função como mediador na experiência televisiva ou como intérprete daqueles sonhos estimulados pela televisão é a de analisar, interpretar, inserir no contexto, ou seja, em última análise, enriquecer a experiência televisiva.

O docente ajudaria no movimento dialético que Ferrés (1996) considera imprescindível no que tange à televisão, entre imagens e realidade, em que “a televisão deveria remeter sempre à realidade e, às vezes, a realidade deveria recorrer à televisão para o seu enriquecimento, com novas perspectivas, novos conhecimentos e experiências” (p.94).

Se não houver essa compreensão da importância da inserção da mídia na escola, e principalmente da televisão como meio e como conteúdo, a escola vai continuar perdendo terreno como fonte educadora. Situação descrita, com certo extremismo, por Penteadó (1991 apud PORTO, 1995, p.27) da seguinte forma: “a televisão, embora não pretendendo ensinar ensina e a escola, com o objetivo de ensinar, ensina pouco ou mesmo não ensina”.

Como já apresentado, a televisão não irá roubar o lugar da escola e do professor como fontes institucionalizadas do saber, mas que este meio de comunicação fascinante, em muitos casos acaba, por suas características, atraindo muito mais os alunos e educando informalmente. Portanto, a escola não pode ignorá-la, devendo se utilizar dela para tornar a experiência escolar também algo prazeroso e atraente para os alunos.

Não há como a escola se eximir da responsabilidade de educar para os meios, de formar cidadãos críticos. É sabido que os estudantes consomem várias horas diárias de mensagens televisivas, e “o estudo da imagem continua ausente da maioria das instituições de ensino, deixando manifesta a defasagem da escola” (FERRÉS, 1996, p.9). Situação que precisa ser revista, no âmbito das políticas públicas, sendo operacionalizado o que apontou as novas diretrizes da educação<sup>37</sup>.

É preciso, ainda, que os exemplos de aproximação educação e televisão deixem de ser exceções e se convertam em norma. Possibilidades existem, haja

---

<sup>37</sup> Questões já apresentadas no segundo capítulo desta dissertação.

vista, as várias experiências de educação formal em TV, não necessariamente exitosas, como veremos a seguir.

### 3.2.2 Experiências de educação formal em TV

Quando se fala em experiências educativas formais em televisão estamos tratando de programas com a intenção de educar, elaborados para o meio TV. Isso quer dizer que eles foram pensados para este veículo, utilizando as suas potencialidades para fins educativos.

Entretanto, apesar de estar no meio mais assistido pelos brasileiros, não quer dizer que um programa educativo terá sucesso. Independente de estar em uma televisão comercial ou educativa, segundo Muylaert<sup>38</sup> (1995 apud GUIMARÃES, 2001b) é importante que os programas sejam atraentes e estimulantes.

Afinal, segundo ele,

Televisão é entretenimento e ponto final. Ninguém liga a televisão para se chatear e muito menos para aprender alguma coisa. Aí é que está, você pode fazer entretenimento com conceito, sem conceito e com conceito negativo [...] nós fazemos entretenimento positivo para quem assiste, o sujeito sai enriquecido. [...] Aqui se repassa todo o conceito de TV Educativa, sem ser o velho conceito de educativa que afugenta o espectador (MUYLAERT, 1995 apud GUIMARÃES, 2001b, pp.40-41).

No caso específico de programas educativos, o autor ressalta que a educação presente deve ser “sedutora, provocativa e desafiadora. [...] a educação e os próprios programas educativos devem incidir sobre as necessidades reais e imaginárias, partindo das coisas próximas à vida dos telespectadores” (MUYLAERT, 1995 apud GUIMARÃES, 2001b, p.41). Essa aproximação da rotina e do cotidiano dos telespectadores é o grande trunfo de sedução da televisão, e deve ser estendida aos programas educativos pensados para ela.

Além disso, o referido autor destaca que ser educativo não significa reproduzir a mesma forma de educar da escola. O conteúdo precisa ser

---

<sup>38</sup> Roberto Muylaert foi diretor da TV Cultura durante a produção e exibição dos programas *Castelo Rá-Tim-Bum* e *Rá-Tim-Bum*, analisados no livro: GUIMARÃES, Glaucia. **TV e Escola: discursos em confronto**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001b. O diretor fala da sua concepção sobre programas educativos na TV Cultura.

contextualizado com a realidade cotidiana dos telespectadores, pois como afirma Pretti (1991 apud GUIMARÃES, 2001b, pp.106-107), “pela natureza do veículo de transmissão imediata, o telespectador tende a esperar do programa de TV uma linguagem mais próxima da linguagem oral, com sua informalidade e naturalidade”. Se não for assim torna-se artificial, e mesmo estando na televisão, não irá atrair, pois será oposto à natureza televisiva.

Guimarães (2001b) ao realizar a análise dos programas educativos da TV Cultura<sup>39</sup>, *Rá-Tim-Bum (Programa 1)* e *Castelo Rá-Tim-Bum (Programa 2)*, exemplifica como é possível que um programa feito para televisão possa seguir um formato que não encante e que reproduza um discurso pedagógico autoritário, mesmo num meio leve e aberto como a TV.

De acordo com ela,

[...] o programa 1, que tem menor índice de audiência e que apresentou dificuldade de atrair a atenção e interesse das crianças, é aquele cujo discurso se aproxima do discurso pedagógico autoritário – e assim, aproxima-se mais do discurso instituído na maioria das nossas escolas, em particular daquela escola enfadonha, do não-prazer, da não-satisfação, descrita por autores como Snyders (1988). Já o discurso do Programa 2 se aproxima do discurso lúdico, no qual os interlocutores participam efetivamente da interlocução e têm acesso ao referente do discurso, sendo assim polissêmico e não circular (GUIMARÃES, 2001b, p.101).

Dessa forma, a autora conclui que assim como é possível a comunicação estar presente na escola, há a possibilidade de programas educativos de televisão se aproximarem das práticas de linguagem da escola. Isso porque privilegiam a descrição, que é mais próxima da fala do professor. Esse tipo de programa reforça “o formalismo, as relações assimétricas, reforça a não-satisfação e não estimula a curiosidade, não problematiza conceitos – apenas descreve -, associa conhecimento à reprodução” (GUIMARÃES, 2001b, p.109).

Já o outro tipo de programa (representado na análise pelo *Programa 2 - Castelo Rá-Tim-Bum*) opta pela narrativa, mais presente na linguagem televisiva. Assim, “ao se aproximar das práticas de linguagem da TV, parece ter conseguido, se

---

<sup>39</sup> Sobre os objetivos da TV Cultura, o diretor Roberto Muiyaert, afirma que: “a TV Cultura optou por ser uma televisão de cunho educativo, mas não *stricto sensu*. Ou seja, nós temos programas educativos *stricto sensu*, que são programas educativos por sua própria natureza; mas o que é importante é que nós temos a preocupação de que a televisão seja educativa em toda a sua programação, naquilo que couber” (ALVES, 1995, p.80).

não ensinar pelo menos relacionar, por meio de sua prática de linguagem, conhecimento e prazer” (Ibidem, p.107).

Carneiro (1999) complementa que,

O programa Castelo Rá-Tim-Bum rompe com a concepção hegemônica de programa educativo como "gênero escolar", que pressupõe público cativo e mediação na sala de aula. Mostra a possibilidade de mediar pedagogicamente a produção em televisão por meio da inscrição da intencionalidade em diversos formatos de televisão. Desmente a incompatibilidade de convivência da finalidade educativa com as linguagens, o *timing* e o interesse maior da televisão: a audiência (p.33).

Para Guimarães (2001b), as conclusões do seu estudo nos levam à reflexão de como a televisão pode contribuir para tornar a linguagem da escola mais próxima dos alunos e o ambiente escolar um local de prazer e de produção de conhecimento. Linguagem esta, que tenda para a narrativa, pois,

[...] além de facilitar a inclusão, por intermédio da história, de símbolos, desejos, fantasias e sonhos do telespectador, mesclando suas necessidades reais e imaginárias, convidando o telespectador a participar do relato e prever o posterior desenvolvimento ou resolução do conteúdo problematizado, tende a facilitar a produção de um discurso que se aproxime mais do discurso lúdico (Ibidem, p.111).

Nesse sentido, Muylaert (1995 apud GUIMARÃES, 2001b, p.41) reitera que independente de ser na escola ou na televisão o discurso deve se posicionar distante do autoritário e próximo do cotidiano real e imaginário dos espectadores, “estimulando o espectador à ação, ao conhecimento, à pesquisa, à realização, levando a praticar suas emoções, seus desejos com autonomia”.

Para além das televisões educativas, Carneiro (1999) explica que desde 1967, através do decreto 236, de 28 de fevereiro, passou a ser cobrado oficialmente que as emissoras comerciais deveriam exercer função educativa, através da obrigatoriedade da transmissão diária de programas educativos<sup>40</sup>. Segundo a autora,

---

<sup>40</sup> Vale ressaltar também como exemplo de programa com função educativa, o *Vila Sésamo*, veiculado nos anos de 1970. O programa era uma adaptação da série educativa norte-americana *Sesame Street*. A primeira versão foi co-produzida pela TV Cultura e Rede Globo, e a partir de 1974 passou a ser produzida exclusivamente pela Globo. O programa tinha um caráter divertido e educativo.

Definiu-se programa educativo em televisão aquele restrito à "transmissão de aulas, conferências, palestras e debates". Delinearam-se as características do público-alvo, excluindo as crianças. Argumentava-se: "podemos testar a aptidão didática da TV para ensinar a adolescentes e adultos que não podem mais se matricular na rede regular, e que estão hoje premidos no mercado de trabalho pelas exigências de habilitação educacional" (CARNEIRO, 1999, p.29).

Assim, vários projetos foram desenvolvidos no Brasil com o objetivo de formar o cidadão através da utilização de meios impressos, do rádio e da televisão. A preocupação governamental com esses programas de formação, segundo Oliveira (2011, p.2), "deu origem, na década de 1965, à criação da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa e ao Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL)".

A título de exemplo, mostraremos a partir de agora três projetos com fins educativos, que tiveram abrangência e continuidade em seus objetivos. São eles: Projeto Minerva, Telecurso e TV Escola.

#### **a) Projeto Minerva<sup>41</sup>**

O Projeto Minerva<sup>42</sup> surgiu, em 1970, fundamentado no Código Brasileiro de Telecomunicações, "tendo como suporte um Decreto Presidencial e uma Portaria Interministerial de nº 408/70 que determinavam a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país" (CASTRO, 2007, p.49). O objetivo era atingir um número maior de alunos, sendo reconhecido pela lei a importância dos meios de comunicação como fator de educação.

---

<sup>41</sup> Apesar do Projeto Minerva ter sido elaborado para que seus cursos fossem transmitidos em emissoras comerciais de rádio e televisão, o projeto foi desenvolvido de forma sistemática e com maior continuidade no rádio. O que não impede de trazê-lo como exemplo de programa educativo em televisão, afinal na época também foi pensado para este meio.

<sup>42</sup> O projeto Minerva e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) surgiram para substituir o Movimento de Educação de Base - MEB (que usou o rádio como instrumento educativo) e outras propostas de educação popular que se pautavam nas ideias de Paulo Freire do início da década de 1960 até 1964, quando foram extintos e reprimidos. Na época, o Centro Popular de Cultura da União Nacional de Estudantes - UNE também recebeu dinheiro do Governo Federal (Governo de João Goulart, 1961-1964) para suas atividades culturais que tinham fins educativos, como produção de filmes, discos, livros, peças de teatro, cartilhas, etc. Logo, o Minerva e o Mobral esvaziaram o conteúdo político destas propostas anteriores.

O Projeto era destinado a alunos com idade superior a 16 anos e visava o atendimento de forma supletiva dos formados pelo MOBRAL, garantindo a eles a formação no primeiro grau (atual ensino fundamental).

Além de usar o rádio como meio de comunicação de massa para fins educativos e culturais, o Projeto Minerva visava atingir a pessoa onde ela estivesse para desenvolver suas potencialidades. Era voltado ainda, à divulgação e orientação educacional, pedagógica e profissional, inclusive à programação cultural de interesse das audiências. Seus programas se concentraram nas áreas do ensino supletivo e de educação de base (MONTEIRO, 2010).

Criado em plena ditadura militar, de acordo com Oliveira (2011, p.2), o Minerva se inseria num contexto de “entusiasmo econômico’. Portanto, cumpria com o objetivo de qualificação da mão-de-obra para atendimento à crescente demanda de industrialização que o país vivia”. Menezes e Santos (2002) completam que o projeto foi criado como uma solução rápida aos problemas de crescimento do país. Nesse contexto, a função da educação era a de preparação de mão-de-obra para atuar no mercado, gerando, assim, desenvolvimento econômico. Assim,

[...] o perfil do projeto Minerva se adequa ao modelo de produção industrial fordista (baixa inovação de produto, baixa variabilidade de processo, baixa responsabilidade de trabalho), uma vez que visava uma formação em massa por rádio e televisão, de maneira organizada (Centros de Apoio e Monitores) e de forma isolada (recepção dos programas nas residências) (OLIVEIRA, 2011, p.2).

Para Niskier<sup>43</sup> (1999 apud CASTRO, 2007), o Projeto Minerva propunha uma mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. O autor destaca as principais características que o norteavam:

---

<sup>43</sup> Arnaldo Niskier foi integrante dos estudos pioneiros para implantação da Educação à Distância no Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), do MEC, de 1972 a 1974; especialista responsável pelas aulas de Educação Moral e Cívica no Curso Supletivo de 1º Grau, Fase II do Minerva; membro do Grupo de Trabalho do MEC que estudou a viabilidade de implantação da Universidade Aberta no Brasil. Criador e produtor, em 1976 a 1977, do Programa Educação é a Questão, na Rádio MEC (Projeto Minerva. Em 1978, coordenou o Projeto de Treinamento de Professores (1º grau), via rádio (2 mil professores do Grande Rio), em Niterói, Rio de Janeiro. Além disso, ganhou a Medalha do Pacificador (Ministério do Exército), em 1981, condecoração outorgada a muitos militares que apoiaram a ditadura militar. Biografia completa disponível em:<<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=250&sid=209>>. Acesso em 09 abr. 2012.

Contribuição para a renovação e desenvolvimento do sistema educacional para difusão cultural, conjugando rádio e outros meios; b) Complementação ao trabalho desenvolvido pelo sistema regular de ensino; c) Possibilidade de promoção da educação continuada; d) Divulgação da programação cultural de acordo com o interesse da audiência; e) Elaboração de textos didáticos de apoio aos programas educativos [...] (Ibidem, p.55).

Durante vinte anos de duração atendeu cerca de 300 mil pessoas, mas Oliveira (2011) aponta alguns problemas na sua operacionalização. Primeiro, desde o início foi criticado por não considerar as diferenças regionais existentes em nosso país, fazendo com que muitos estados da Federação não participassem. Outra questão foi o baixo coeficiente de aproveitamento, “pois apenas 60.000 solicitaram a realização do exame de Madureza (exame avaliativo para a progressão ao ensino médio) sendo aprovados somente 33%” (ALONSO, 1996 apud OLIVEIRA, 2011, p.2).

Além dos problemas, Blois (apud CASTRO, 2007) aponta a falta de vontade política na condução do Projeto. O fim do Minerva foi noticiado, em fevereiro de 1991, pelo jornal *O Estado de São Paulo* da seguinte forma:

A partir de abril as emissoras de rádio e televisão inauguram uma nova programação educativa, criada por meio de um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Roquette Pinto e a Associação Brasileira de Rádio e Televisão (Abert). Com o objetivo de atualizar os professores e estimular o envolvimento das comunidades com a educação, a programação enterra de vez o antigo Projeto Minerva, criado na década de 70 e suspenso há um ano, por iniciativa do governo Collor (ESTADO SP, 1991 apud CASTRO, 2007, p.57).

O que não se pode negar é a relevância do Projeto Minerva, no que tange à utilização dos meios de comunicação com fins educativos. Contudo, é importante ressaltar os problemas na sua trajetória, que impediram que os objetivos estabelecidos inicialmente se concretizassem plenamente.

## **b) Telecursos**

Outra experiência em tecnologia educacional importante, criada em 1978, pela Fundação Roberto Marinho (FRM) e Fundação Padre Anchieta (FPA), mantenedora da TV Cultura de São Paulo, foi o Telecurso 2º Grau. Segundo Moreira (2006), o discurso da FRM para a criação do projeto foram os índices de defasagem

do ensino básico no país da década de 1970, além da sua motivação social. O projeto ganhou a concessão do governo, mas não apoio financeiro, apesar do argumento utilizado no sentido de ser uma “obra social”.

O Projeto foi implantado de forma experimental primeiro na cidade de São Paulo, depois foi sendo estendido a outras localidades do país. O meio utilizado de início foi a televisão, mas meses depois foi transmitido também via rádio.

De acordo com a FRM (apud MOREIRA, 2006), o Telecurso 2º Grau era destinado principalmente a uma população maior de 21 anos, que não tivesse seguido o ensino regular e tivesse a intenção de preparar-se para os exames supletivos oficiais. Assim,

O Telecurso II Grau [...] consistia em uma forma de preparação para o exame supletivo de 2º grau, realizado pelas secretarias de educação. Transmitido via televisão e também por rádio, alguns meses após o início de sua operação, o programa era de recepção livre, podendo ser assistido por qualquer indivíduo que o desejasse, dispusesse de uma televisão e tempo vago para ligar qualquer canal do conjunto de emissoras que transmitisse o programa. Não obstante prescindir de qualquer exigência quanto a escolaridade para a inscrição ou audiência (não se exigia certificado de 1º grau, tempo de ensino regular ou inscrição de matrícula, inexistindo vínculo institucional entre o suposto aluno e o Telecurso), o programa era veiculado para a recepção aberta. Dessa forma, aluno-telespectador não necessariamente teria que fazer o exame de supletivo para acessar o programa, poderia assistir com outros fins, como preparação para exames vestibulares, curiosidade, conhecimento geral ou entretenimento (FRM, 1978 apud MOREIRA, 2006, p.42).

As metas do programa envolviam, portanto, não somente a educação regular, mas também que se configurasse como uma fonte de conhecimento para toda a população. Dessa forma, um dos objetivos descritos era: “[...] proporcionar ao público em geral oportunidades de ‘reciclagem’ de conhecimentos e atualização de informações. Nesse sentido, insere-se na perspectiva da chamada ‘educação permanente’” (MOREIRA, 2006, p.43).

O autor explica que, quanto à sua estruturação, o Telecurso 2º Grau era dividido em três fases, que compreendiam, em cada um delas, um agrupamento de matérias correspondentes às disciplinas curriculares do ensino secundário no Brasil naquele período. Na primeira fase as disciplinas eram: Português (Língua Portuguesa), História, Geografia; segunda fase: Matemática, Inglês, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC); e na terceira

fase eram aprendidas: Física, Química e Biologia. As três etapas tinham duração média de seis meses. Klees (1980, apud MOREIRA, 2006, p.28) complementa ainda que “o programa televisivo [...] compreendia 150 apresentações na televisão em cada uma das três fases, com duração de 15 minutos em média cada uma”. Além disso,

O Telecurso II Grau também utilizava material didático impresso e publicado semanalmente para cada disciplina estudada naquela fase. Esses impressos, denominados Jornal do Estudante, eram colocados à venda em alcance nacional por meio de eficiente forma de envio por malha rodoviária, sem precedente na História do Brasil, para sua rápida distribuição (MOREIRA, 2006, p.28).

Um dos pontos do programa destacado pelo autor é a dependência do aspecto educativo à lógica de produção em televisão, que “se reflete na roteirização didática do conteúdo curricular supletivo, já bastante compactado pela padronização curricular [...] e pela equiparação da educação ao entretenimento, à audiência do show, ao espetáculo” (Ibidem, p.54). Essa questão fica mais evidente a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e da adequação do teor educativo à linguagem televisiva. Questão presente nos discursos da Fundação Roberto Marinho na época:

No começo, por tratar-se do manuseio ainda pouco conhecido, a televisão limitava-se praticamente a apresentar aulas filmadas, em outras palavras, mostrava-se um professor dando aulas. A contribuição televisiva consistia essencialmente em multiplicar essa aula, transmitindo-a até onde alcançassem as suas ondas. Mas essa primeira etapa inevitável vem sendo superada pouco a pouco, graças à própria evolução técnica da televisão, e ao surgimento e domínio de uma linguagem que lhe é própria. O advento do vídeo-tape, dos satélites de comunicação e, mais recentemente, dos vídeo-cassetes, abrem novos caminhos para o emprego sistemático da televisão em programas educativos (FRM, 1981 apud MOREIRA, 2006, p.54).

Já com um pouco mais de experiência, mas seguindo a mesma linha, a FRM criou em 1981, o Telecurso 1º Grau, abrangendo conteúdos de 1º a 4º série, do ensino fundamental. Agora em parceria com Fundação Bradesco e contando com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Universidade de Brasília (UNB). Segundo Moreira (2006, p.87), “esse projeto visava atingir um público adulto evadido

da escola regular, levando ao nível de 1º grau a mesma metodologia das teleaulas e/ou radioaulas presentes no Telecurso Supletivo 2º grau”.

Apesar das mesmas diretrizes, o Telecurso 1º grau, se diferenciava do destinado ao 2º grau em vários aspectos. Primeiro era produzido de forma conjunta pelas equipes de televisão e os professores. Segundo, não tinha como objetivo ser um curso preparatório para os exames supletivos e sim “um processo educativo que pretendia instrumentalizar o estudante com eficiência suficiente para capacitá-los a enfrentar novas etapas de estudo” (MOREIRA, 2006, p.93).

As semelhanças giravam em torno da organização e dos objetivos. Assim como o Telecurso 2º grau, o de 1º grau se configurava como um programa alternativo para aqueles que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino regular. De acordo com Moreira (2006, p.92), “um público de jovens e adultos, inseridos no mercado de trabalho, com perfil de baixa renda e subempregados, residentes em periferias das áreas metropolitanas, cidades de médio e pequeno porte e zonas rurais”. E nesse sentido tinha dois desafios: alcançar o maior número possível de alunos e se adequar às necessidades do público-alvo.

Como objetivos educacionais destacam-se aqueles que,

[...] preconizam a necessidade de convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo, contrariamente à linha de condicionamento mecânico da aprendizagem e armazenamento do conhecimento (MOREIRA (2006, p.93).

No que diz respeito à organização, foram gravados 408 teleaulas com duração média de 15 minutos cada uma. Sempre sincronizados aos impressos semanais. Os programas não eram relacionados apenas às matérias curriculares, mas a temas ditos transversais, tais como artes, saúde, esportes e informações sobre trabalho. Moreira (2006, p.91) explica ainda que, “[...] além desses estudos complementares, previa aulas instrucionais e motivacionais, que reproduzam dicas de preparação para os exames supletivos, introdução de várias matérias e incentivo ao aluno”.

Após cerca de 15 anos de experiência, em 1994, a Fundação Roberto Marinho lançou o Telecurso 2000, “um projeto de educação que oferece à 33

milhões de jovens trabalhadores a oportunidade de retornarem à escola e concluírem o Ensino Médio (1º e 2º graus), além de fazerem um curso profissionalizante” (MONTEIRO, 2010). Como estava voltado ao mundo do trabalho o projeto foi operacionalizado em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

[...] o novo projeto inovava procurando associar a experiência adquirida da FRM na EAD com o *know-how* da FIESP na formação e educação para o trabalho. O Projeto Teleeducação para o Trabalho sinalizava para o aproveitamento dos modelos de Telecurso da FRM, mas acrescentava aspectos de reestruturação pedagógica e maior abrangência. Essas reformulações visavam atender tanto os níveis supletivos de 1º e 2º graus quanto o ensino profissionalizante em duas especialidades, trazendo para a educação básica traços empresariais (MOREIRA, 2006, pp.131-132).

E as inovações não paravam por aí, diferentemente dos outros modelos de Telecurso, o 2000 tinha como foco o ensino no ambiente de trabalho, “voltava-se mais para uma demanda das empresas que contratavam o método para aplicar em sua força de trabalho do que para alunos de recepção livre” (Ibidem, p.132).

Na época, foram criadas diversas telessalas, instaladas em empresas, além de associações, escolas. Isso através de convênios firmados pela FRM com poderes público e privado. Dessa forma, “o Telecurso deixou de ser apenas programa de televisão para virar política pública. Desde então, já foram implementadas cerca de 32 mil salas de aula no país, beneficiando cerca de 6 milhões de alunos”.<sup>44</sup>

Importante ressaltar que o surgimento de programas como o Telecurso, demonstra a precariedade do ensino no Brasil. A população não recebeu a educação oficial, que é de direito, oferecida pelo poder público. Dessa forma, a educação ficou refém do capital produtivo. No caso do Telecurso 2000, isso fica claro, já que os discursos oficiais demonstravam abertamente a intenção de formar para o mercado.

Além de assumir, desde o início, claramente sua preocupação em atender as demandas do mercado nos objetivos do Telecurso 2000, sempre foi frisado a preocupação em contribuir para melhorar os níveis de escolaridade do país.

---

<sup>44</sup> Disponível em: < <http://www.telecurso.org.br/historico/>>. Acesso em 23 fev. 2012.

O Telecurso 2000 foi criado quando o país tinha aproximadamente 150 milhões de habitantes, dos quais 66 milhões eram maiores de 15 anos com escolaridade inferior à 5ª série do Ensino Fundamental. Em paralelo ao cenário de baixa escolaridade, 80% dos domicílios do país possuíam aparelhos de televisão. Nesse contexto, [...] a FIESP, contando com a experiência educacional de mais de 50 anos do Sesi e do SENAI, e a Fundação Roberto Marinho, com notória competência na produção de telecursos, uniram-se para ajudar a reverter esse quadro. Hoje, o Telecurso é reconhecido mundialmente como uma metodologia que promove um salto de qualidade na educação.<sup>45</sup>

O foco na contribuição para melhorar a educação do país esteve presente nos discursos na FRM desde a primeira experiência em Telecursos. Mas a ênfase na formação para o mercado, nunca havia sido tão enfática. Ou seja, o aluno teria os conhecimentos pedagógicos da educação básica articulados de forma incisiva com as habilidades e competências básicas relacionadas ao mundo do trabalho e da produção. Dessa forma,

[...] o Telecurso 2000 volta sua proposta pedagógica para o mundo do trabalho, desenvolvimento de competências e formação de cidadania. Nessa linha, e em sentido mais amplo, a proposta objetiva ofertar possibilidades de continuidade de estudos mediante a metodologia do Telecurso 2000 para jovens e adultos. Almeja contemplar, nesse processo de aprendizagem, a aquisição de competências exigidas pela sociedade atual e necessárias à inserção ao mundo do trabalho (FRM, 2005, apud MOREIRA, 2006, p.135).

Quanto à sua estruturação, as aulas eram ainda mais condensadas. Em média em três semestres eram repassados o conteúdo de 1º e 2º graus e o curso profissionalizante através das teleaulas, complementadas com os livros didáticos. Afinal, segundo a FRM (1996 apud MOREIRA, 2006), o Telecurso 2000 era guiado por dois eixos norteadores: “o primeiro se foca no ensino contextualizado com relevância curricular para o mundo do trabalho; o segundo se atém ao desenvolvimento de uma gama de habilidades e competências básicas” (p.136).

Sempre com o pretexto de evoluir, de acordo com informações contidas no site do projeto, em 2006, os parceiros do Telecurso lançaram uma série de medidas para intensificar sua abrangência: através ampliação de conteúdos e inclusão de novas ações, disciplinas e tecnologias.

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://www.telecurso2000.org.br/telecurso>>. Acesso em 30 set. 2010.

Ampliam-se os conteúdos, atualizam-se informações e conceitos, incluem-se novas disciplinas, agregam-se novas linguagens e tecnologias de acessibilidade, como legendas ocultas (close caption) e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para pessoas com deficiência auditiva. Inclui-se, ainda, um ambiente virtual para fomentar e compartilhar informações e experiências entre os diferentes públicos.<sup>46</sup>

Em 2008, o projeto passou por mais uma mudança, sendo chamado de “Novo Telecurso”, contando com novas disciplinas, incluídas no currículo do Ensino Médio da época, tais como Sociologia, Filosofia, Artes Plásticas, Música e Teatro, além de atualizações de matérias que já existiam e novos cursos profissionalizantes. “Foram produzidas 72 novas aulas, modificações e atualização em mais de mil, além de reformulação do material didático”.<sup>47</sup>

O Telecurso permanece até hoje, mas com nova denominação, tanto o programa como a política pública são chamados apenas de “Telecurso”. Os programas vão ao ar, semanalmente, das 5 às 6 horas da manhã.

### **c) TV Escola**

Seguindo os passos da educação à distância, em 1996, o Ministério da Educação criou a TV Escola, com objetivo de capacitar e atualizar permanentemente os professores do Brasil. No site oficial<sup>48</sup>, o projeto é apresentado da seguinte forma:

A TV Escola é o canal da educação. É a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação. Ela é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la. E em hipótese alguma, substitui também o professor. A TV Escola não vai “dar aula”, ela é uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. Para todos que não são professores, a TV Escola é um canal para quem se interessa e se preocupa com a educação ou simplesmente quer aprender.

Mesmo sendo considerado um programa de educação à distância, segundo Belloni (2003) a proposta pedagógica da TV Escola se aproxima muito mais do conceito de aprendizagem aberta. Pois não há avaliação formal do professor, por

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://www.telecurso2000.org.br/telecurso>>. Acesso em 30 set. 2010.

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www.telecurso.org.br/historico/>>. Acesso em 23 fev. 2012.

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br>>. Acesso em 24 set. 2010.

exemplo, que é o principal foco do projeto. A formação acontece de forma aberta, flexível e informal.

Enquanto o conceito educação a distância enfatiza a separação espacial de estudantes e professores e a produção – industrial – de materiais, a aprendizagem aberta enfatiza mais a adequabilidade de um processo de educação mais autônomo e flexível, de maior acessibilidade aos estudantes, o que significa sobretudo a expansão de novas modalidades de ensino e de novas regras de acesso e pré-requisitos de ingresso. A primeira se baseia geralmente em tecnologias educacionais de inspiração behaviorista, a segunda propõe estratégias mais flexíveis, grande autonomia do aprendente e se inspira principalmente nas teorias cognitivas e no construtivismo (BELLONI, 2003, p.291).

Com este intuito de formação continuada, o MEC enviou às escolas os equipamentos necessários para viabilizar o projeto. Escolas públicas com mais de 100 alunos receberam o que o MEC denominou Kit tecnológico, com antena parabólica, um monitor de TV, um videocassete e fitas. “Estes aparelhos permitem sintonizar e gravar uma programação que é emitida três vezes ao dia por satélite, visando basicamente à atualização dos professores e apoio à sala de aula” (FERRAZ<sup>49</sup>, 1996, p.58).

Segundo informações contidas no site, cerca de 50 mil escolas têm antenas e televisores instalados para recepção da TV Escola. No meio televisional, “é distribuída por satélite aberto, analógico e digital, para todo o território nacional, atingindo 15 a 20 milhões de antenas parabólicas. Além da distribuição por satélite aberto, a TV é distribuída pelas operadoras de TV por assinatura”.<sup>50</sup> A previsão do Ministério da Educação é que em breve seja distribuída na rede pública do Sistema Brasileiro de Televisão Digital Terrestre – SBTVD-T, por radiodifusão de transmissão terrestre para todas as capitais do país e numa segunda etapa nas 229 maiores cidade brasileiras. Vale ressaltar que, além da televisão, os interessados também podem assistir à programação via Internet.

A programação da TV Escola é organizada considerando os eixos temáticos dos currículos das escolas brasileiras, de forma ampliada. Segundo Ferraz (1996), Língua, Matemática, Ciências, História do Brasil são os eixos principais, permeados

---

<sup>49</sup> Isa Grinspum Ferraz é consultora do Projeto TV Escola e uma das responsáveis pela grade de programação do Projeto.

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br>>. Acesso em 24 set. 2010.

por outros temas como: cidadania, meio ambiente, identidade cultural da população brasileira, sempre buscando a universalidade.

Para Ferraz (1996), o projeto TV Escola consegue unir entretenimento e ensino, ensinar no meio mais visto e conhecido do país. E ainda promover uma educação para os meios, para que tanto professor como alunos possam compreender criticamente as mensagens televisivas.

Todo mundo vê televisão e conhece essa linguagem. Agora, conhece mal, porque consome qualquer coisa aos montões, sem que consiga saber selecionar criticamente, criticar o que está vendo. Temos uma preocupação muito grande com a metalinguagem, estamos sempre trabalhando com ela. É uma maneira de colocar as pessoas no mundo moderno com um pouco mais de clareza sobre o que estão vivendo. Não dá para não trabalhar a leitura dos meios na escola pública. Isso é básico. É fundamental. Não tem essa coisa de dizer: "nós precisamos é de caderno, de lápis." Claro que estão precisando. A escola precisa de tudo. Uma coisa não exclui a outra de maneira nenhuma. Precisa de tudo isso e de mais. Temos que queimar etapas. A educação brasileira já perdeu tanto. A Revolução Francesa ainda não se instaurou no Brasil todo. É uma coisa absurda. Temos que usar os recursos mais modernos, o computador tem que entrar na escola. O povo brasileiro tem direito a isso (FERRAZ, 1996, p.67).

Nesse sentido a autora defende a formação mais completa, nas suas palavras, mais humanista do professor. Aumentar o seu leque de conhecimento. E nisso a programação da TV Escola contribui muito. Ferraz (1996) exemplifica com as sessões de cinema brasileiro, que estrearam em 1996, trazendo clássicos do cinema, produzidos em nosso país. Segundo ela, trabalhando com vários formatos, inclusive a ficção, a TV Escola pretende formar o cidadão.

Das escolas, Ferraz (1996) espera que elas aproveitem todo esse material vasto e rico. "A idéia é que a escola grave esse material, organize uma videoteca, que passará a funcionar como uma biblioteca de imagens dentro da Escola. [...] Ela vai usar a TV Escola como usa uma biblioteca" (p. 59).

Nesse sentido, Fígaro (2003, p.70), completa,

É muito legal chegar numa escola de periferia, e ver ali uma televisão ligada, um funcionário gravando o programa, ver uma videoteca montada, ver os professores indo retirar programas para preparar uma aula, para passar para os alunos, para fazer um debate em relação a isso. Esse é o papel e temos de avançar. Mas há um outro passo: temos de introduzir o conteúdo mídia nas grades curriculares.

Vale ressaltar, que nos casos descritos, a educação é formalizada, organizada, de meios de comunicação, rádio, televisão, Internet, são utilizados como instrumentos para transmitir conhecimentos escolarizados, sistematizados. Isso devido à presença desses meios na vida das pessoas, e da familiaridade da população com a sua linguagem.

Mesmo assim, temos que levar em conta que qualquer telespectador pode ligar a televisão e acompanhar a programação, aprendendo com os conteúdos repassados, seja nesses programas específicos ou na programação em geral. Afinal como já discutido, consideramos aqui um conceito amplo de educação, não apenas a escolarizada, mas todas as experiências vividas.

Importante destacar também que não é objetivo desta pesquisa analisar de forma aprofundada cada um dos projetos apresentados. A intenção é apenas mostrar as experiências que uniram televisão e educação, demonstrando as potencialidades da TV como meio de ensino e destacando que os meios de comunicação possuem seu papel educativo. Não consideramos exemplos a serem seguidos, até pelas intenções e objetivos diversos de cada um deles, em momentos históricos específicos. Além dos conteúdos e da maneira como os programas foram e são produzidos, que muitas vezes não contribuem para a formação de um cidadão mais crítico e consciente.

### **3.2.3 A Televisão como agente de educação informal**

Aqui cabe retomarmos os conceitos de educação formal, não-formal e informal, para que as discussões em torno da televisão como agente de educação informal sejam melhor compreendidas.

Cardarelli (2011) apresenta a educação formal como aquela que envolve as titulações reconhecidas e determinadas pelo Estado. Segundo ela, “este tipo de educación se caracteriza por su uniformidad y una cierta rigidez, con estructuras verticales y horizontales (clases agrupadas por edad y ciclos jerárquicos) y criterios normanzados por los estados” (p.5).

A diferença apontada pela autora em relação à educação não-formal, é que esta engloba todas as formas de instrução desenvolvidas por um agente educativo,

em um ambiente extraclasse. Ou seja, toda forma de educação sistematizada, mas aplicada fora dos muros escolares.

No que tange a educação informal, Cardarelli (2011) afirma que inclui atividades não estruturadas. O processo de aprendizagem acontece de forma natural entre as pessoas e o ambiente no qual elas estão inseridas. De acordo com a autora,

La mayoría del conocimiento y destrezas que adquirimos a lo largo de la vida, lo hacemos en un ambiente no estructurado, por medio precisamente de este tipo de educación. Algunos ejemplos son: el aprendizaje del idioma propio, de valores culturales, de actitudes y creencias generales, de modelos de conducta de una sociedad determinada, que son transmitidos por la familia, iglesias, asociaciones, miembros relevantes de la sociedad, los medios de comunicación de masas... Tal educación es obtenida por medio de una combinación de observación, imitación y emulación de miembros específicos de la sociedad (Ibidem, pp.4-5).

Independentemente da classificação, Barragán (2011) destaca que somos educados de todas as formas. Com métodos pedagógicos definidos, seguindo os currículos escolares e as regras de graduação e também sem nenhuma hierarquia ou organização, uma complementa a outra.

Nesse processo educacional que é a vida, segundo Graells (2011), os meios de comunicação nos formam. Através de seus canais e funcionalidades comunicativas se constituem como poderosos meios de comunicação informal, “con los cuales aprendemos - a veces ocasionalmente y a veces de manera intencional - conocimientos y habilidades, útiles e inútiles, correctos y erróneos, pero muchos de ellos válidos y necesarios para la vida” (p.2).

O autor destaca que não há dúvidas de que a sociedade da informação com suas infinitas possibilidades de acesso trabalham como uma escola paralela, “un poderoso entorno de educación informal que ejerce una continua influencia sobre los miembros de esta sociedad y encierra un gran potencial de creatividad y desarrollo persona” (GRAELLS, 2011, p.7). Gubern (1987, apud GRAELLS, 2011, p.7) completa que os novos meios tecnológicos são como uma

[...] densa y omnipresente iconosfera contemporánea que tiende a reemplazar nuestra experiencia directa de la realidad por una experiencia vicarial e indirecta de la misma, intensamente mediada (y

por lo tanto interpretada), en forma de mensajes manufacturada por expertos de las industrias culturales, aunque oculten celosamente su condición de filtrada, manipulada o tergiversada.

Temos que considerar que o tempo que passamos em contato com os meios tem aumentado ao longo dos anos, e conseqüentemente o potencial de influência deles também. Constatação apontada por McLuhan já em 1974:

[...] hoy en nuestras ciudades, la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados" (MCLUHAN, 1974 apud GRAELLS, 2011, p.7)

Se naquela época essas questões já eram suscitadas, imaginemos hoje que as informações circulam de forma cada vez mais acelerada e os meios de comunicação não só fazem parte da rotina das pessoas como, muitas vezes, orientam essa rotina. Graells (2011) assinala que “estos medios de comunicación influyen en los receptores a través del vocabulario que utilizan, las categorías conceptuales que establecen, las relaciones que plantean... y, por supuesto las ideologías y criterios de valor que presentan” (p.7).

E dentre os meios de comunicação, a televisão se destaca como o principal agente de educação informal. “La televisión educa aunque no quiera. Es decir, educa incluso en aquellos casos en los que no pretende explícitamente. Para bien y para mal. Educa en cuanto transmite, de manera intencional o no, conocimientos, principios y valores” (FERRÉS, 2010, p.37).

Independente de tender ao espetáculo e de privilegiar o entretenimento, a televisão é onipresente. Sobre o conteúdo presente neste meio, Castilho (1999 apud BARRAGÁN, 2011, p.4) destaca,

En la televisión está presente lo mejor y lo peor de nuestra sociedad: imágenes de ternura, de solidaridad y de afecto humanos, frente a los más extremos exhibicionismos de violencia y destrucción; hallazgos de conocimiento en sus detalles más preciosos, frente a estereotipos sociales, y a menudo raciales insostenibles; propuestas informativas enmarcadas en la serenidad y el compromiso de veracidad, frente a otras teñidas de amarillismo; programas

dedicados a rescatar lo mejor de los niños, en lo relativo a su percepción y creatividad, frente a otros que literalmente los utilizan para llenar el espectáculo; relatos capaces de calar en la condición humana, frente a otros plagados de estereotipos; modos serenos de comunicar, frente a otros estridentes, plenos de neurosis; imágenes de una belleza sin límites, frente a otras burdas, improvisadas sobre la marcha.

Essa multiplicidade que configura a televisão deve ser permeada em direção à qualidade, que abrigue novas formas de linguagem, promovendo um ambiente plural. Além disso, é preciso que ela assuma um compromisso educacional. Não somente as emissoras educativas, mas também as comerciais. Pois segundo Bitencourt (1999), a TV tem um currículo invisível, sendo capaz de repassar conhecimento.

Diariamente são repassadas informações das mais diversas áreas do conhecimento humano. O que não existe é a sistematização de dados tão diversos quanto múltiplos. A superficialidade acaba sendo também uma marca registrada das programações. Informações fragmentadas constroem um tipo de conhecimento descartável, ainda que atraente. E é precisamente nessa característica sedutora da TV que reside a possibilidade concreta de ensinar através da tela e para a compreensão crítica do que se passa nessa tela (p.165).

Essa capacidade de educar, para a autora, pode ser usada em todos os seus programas, sem que eles percam o seu poder de seduzir. Assim, todos os aspectos devem “servir como recurso para uma programação que pretenda educar, mantendo e não desprezando a atração que o meio exerce como veículo divertido, informal e sobretudo interessante” (BITENCOURT, 1999, p.163).

Diante disso, reiteramos, há a necessidade de educarmos os nossos jovens para a recepção crítica dos meios. A atitude mais coerente seria parar de acusar a televisão dos males da sociedade e compreendê-la enquanto importante meio de comunicação e socialização em nossa sociedade. Como afirma Cafeiro (1997 apud BARRAGÁN, 2011, p.3), o pensamento deve se voltar para como educá-los melhor utilizando a televisão, pois “interesa más bien hurgar, desentrañar, las diferentes condiciones sociales de existencia desde las cuales los educandos perciben, aprecian, valoran, hacen suyos los mensajes televisivos”.

Para isso, primeiro, tanto educadores como comunicólogos e educadores, precisam adquirir uma visão menos simplista da educação. É importante compreendermos a educação num sentido mais amplo.

Em segundo lugar, a escola e a família precisam participar desse processo de educar para os meios. Na verdade, para Silva (2008, p.91), “o compromisso educacional deve estar imbuído, sobretudo, da orientação dos telespectadores jovens e dos menos jovens”.

De um lado a família deve acompanhar o que seus filhos assistem, se posicionar como filtros nesse processo de recepção. De outro, escola precisa proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de capacidades que permitam a eles discernir e criticar as informações recebidas.

Outra questão a ser levantada diz respeito à falta de controle da programação televisiva, denunciada por Capparelli (2010). O autor coordenou uma pesquisa sobre a televisão em oito países (França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Canadá, Estados Unidos, Brasil e Argentina), que traz uma questão pouco debatida, a influência dos anúncios publicitários e a participação das crianças nas gravações destes. Segundo Capparelli (2010),

[...] uma pesquisa sobre a publicidade durante os programas infantis de cinco redes de televisão e um canal isolado em 1990 revelou que foram comutados 271 minutos e 11 segundos de publicidade, a maior parte deles promovendo guloseimas, alimentação, calçados, roupas, brinquedos e medicamentos<sup>51</sup>.

Essa constatação traz à tona a necessidade de regulamentação da programação de TV. Sabe-se que desde seu início, a televisão brasileira tinha esse viés comercial, baseada na veiculação de propagandas, afinal eram os produtos quem patrocinavam os custos de produção. Hoje, esse foco comercial continua, mas através de mecanismos cada vez mais complexos.

Segundo Graells (2011) a escola tem papel fundamental nesse processo de educação para a mídia, como um elemento integrador da educação formal e “la poderosa educación informal que proporciona el entorno vital de las personas, cada vez más omnipresente [...]” (p.9).

---

<sup>51</sup> CAPPARELLI, Sérgio. **A proteção à infância e à televisão em oito países**. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/brasil.php>>. Acesso em 21 mar. 2010.

Para Ferrés (2010), a escola deverá integrar a televisão ao ensino, não apenas utilizando as imagens ou programas com cunho didático, educativo ou cultural. Mas em muitas ocasiões fazer o contrário, selecionar e apresentar as imagens mais espetaculares e impactantes. Ele explica que, “se trata de aprovechar la capacidad de impacto del espectáculo para inquietar y no para adormecer, para interpelar y no para alienar, para motivar y no para entretener. [...] educar para el espectáculo y educar desde el espectáculo” (p.41).

Graells (2011) ao falar de uma escola do futuro complementa que,

[...] la escuela del futuro romperá también las barreras temporales que constreñían su papel a la provisión de una formación básica durante la primera etapa de la vida de los estudiantes, extendiendo su ámbito de actuación a lo largo de toda la vida de las personas como institución de referencia para proporcionar a los ciudadanos las competencias básicas necesarias en cada momento y orientar a cada individuo en sus necesidades de formación especializada. Para ello contará con unas secciones para adultos que facilitarán la conexión a toda una pléyade de instituciones educativas presenciales y on-line: centros de formación profesional, universidades, centros de formación dependientes de grandes empresas... (pp.9-10).

Importante considerar que ao falarmos em educar para os meios, não estamos considerando os telespectadores como passivos, alienados. Tem-se clareza de que a relação televisão/telespectador não é algo estanque, automático, meramente manipulador. Deve-se considerar as mediações, a forma como o sujeito atribui significado e produz sentidos a partir dos enunciados televisivos. Assim,

[...] es justamente en el largo y complejo proceso de la recepción, donde se produce la comunicación, donde se le da su sentido. Un sentido que no es autónomo completamente de lo propuesto por los medios, pero tampoco está restringido a eso (OROZCO, 1997, p.28).

Santos (2007) acrescenta que de acordo com os estudos de recepção, não há “garantia de que o que se quer ensinar seja aquilo que os alunos aprendem, nem há garantia de que as mensagens dos meios de comunicação, elaborados segundo os interesses do emissor, sejam as que realmente recebem o receptor” (p.75).

Além disso, merecem ser frisadas, ao falarmos de televisão, as diversas especificidades do meio, tal como os elementos que formam sua linguagem. Pois,

desconsiderar tais particularidades é reproduzir leituras superficiais e generalizantes do fenômeno televisivo, desconsiderando a sua faceta educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um primeiro questionamento gira em torno do fato de estarmos imersos em uma sociedade midiaticizada, sem muitas bases para compreendê-la, pois é uma história que ainda está sendo contada/vivida. Experienciamos esta realidade e ao mesmo tempo vamos tentando explicá-la.

O que podemos afirmar é que nesse mundo midiaticizado, como o próprio nome já diz, a mídia acaba se colocando como o centro das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. As novas tecnologias estão presentes em nossa cotidianidade como extensões de nossas atividades diárias. Utilizamos, participamos e, muitas vezes, reverenciamos as inovações sem compreendermos o que são e as suas possíveis consequências. Não paramos para pensar a respeito das intencionalidades e implicações desse mundo permeado pelos meios de comunicação e das tecnologias.

O certo é que é um caminho sem volta, cada vez mais os aparatos tecnológicos evoluem e modificam a rotina, as formas de pensar e agir e de relacionar. As tecnologias trazem benefícios sim, não há como negar, mas também nos aprisionam numa realidade muitas vezes irreal, abstrata.

Não precisamos sair de casa para participar da sociedade e da cidade, os meios de comunicação nos trazem todas as informações no lugar mais confortável, em nossa casa. Temos acesso ao mundo pela tela da TV ou pelo computador. Não precisamos nos preocupar em sair para visitar um amigo, ou comprar alguma coisa na rua. A evolução trouxe consigo alguns confortos e comodidades, podemos pedir comida em casa, ligar para um amigo ou falar com ele via rede mundial de computadores, contato possibilitado pelas novas tecnologias.

Mas essa realidade tem seu lado perverso, as relações sociais ficaram facilitadas, no entanto, descaracterizadas. É a extensão da comunicação eletrônica para todos os âmbitos da vida, não há mais tantas reuniões de pessoas e sim uma população interconectada.

Provavelmente, os séculos XX e XXI serão lembrados como aqueles em que as tecnologias da comunicação propiciaram as notícias em tempo real, o acesso ao entretenimento, a diminuição das distâncias e possibilitaram a difusão mundial de

educação e cultura. Em outros termos, o fenômeno da globalização é a marca da atualidade.

Somos cidadãos do mundo sem sairmos de casa, o telespectador é um cosmopolita, conhece lugares, experimenta sensações e emoções sem mesmo ter levantado do sofá. No entanto, essas relações são virtualizadas, não têm base no real, é a ilusão da globalização, todos participam, mas não de forma efetiva.

Por mais que o termo globalização indique uma abrangência mundial, sabe-se que muitas pessoas ainda não têm acesso à luz elétrica, educação, emprego, saúde. É o conceito de “foraclusão”, de Milton Santos<sup>52</sup>, cada vez mais as pessoas fazem parte de uma rede global, mas que, de forma contraditória, não há garantias de que o movimento se torne universal em todos os sentidos.

A situação, digamos, “marginal” de grande parte das pessoas está presente em todos os âmbitos, na política, economia, lazer, tecnologia, educação e cultura. Assim, a ilusão de inclusão se faz principalmente pelos meios de comunicação, uma participação mediada pelas tecnologias.

Nesse cenário, apesar da emergência da Internet, como meio de comunicação revolucionário, em nosso país a televisão ainda é a mídia de maior abrangência, atingindo 98% dos lares. Além da abrangência, ocupa lugar de destaque não só na sala de estar, mas na vida das pessoas.

Uma televisão que é amada e odiada, criticada e ovacionada, mas por alguns, ainda pouco conhecida. Esse desconhecimento se reflete muitas vezes em críticas mal fundamentadas e em análises elementares do meio. Para entendê-la, antes é preciso conhecê-la em todas as suas imbricações.

É importante deixar claro que a televisão da forma como se estabeleceu em nosso país, uma TV comercial, privada, nas mãos dos grandes conglomerados de comunicação, atende sim aos interesses do capital, está à serviço dos sistemas dominantes.

Por outro lado, em nosso país além de ser a principal fonte de entretenimento de milhares de brasileiros, a TV é a única possibilidade de acesso a informação também. Ou seja, grande parte da população brasileira se informa, se diverte, sonha e é educada pela televisão.

---

<sup>52</sup> Discussão presente na obra: SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Educação no sentido mais amplo da palavra, não apenas a educação formalizada da escola, mas todo aprendizado pelo qual o sujeito passa durante sua vida, em todas as suas relações.

Compreender a TV como agente educativo é urgente nessa sociedade em que o meio é onipresente. A televisão não pode ficar de fora das discussões de poder público, sociedade e de educadores, já que exerce grande poder de influência sobre as audiências e contribui para a formação do sujeito.

Bem ou mal, a televisão forma, já que dissemina pensamentos, atitudes, ideologias, contribuindo para o processo cognitivo do sujeito. Assim, estudar televisão passou a ser necessidade de primeira instância, com um olhar menos fragmentado e aberto para compreender a TV como parte da sociedade.

O estudo da televisão não pode também se dissociar do processo educativo, pois como nos apresenta o educador Paulo Freire, não existe educação desagregada da comunicação. As duas áreas, apesar de suas especificidades, se autocompletam.

As relações entre comunicação e educação nem sempre aconteceram de forma tranqüila e até hoje existem resistências por parte tanto de educadores como de comunicadores. Importante frisar que cada uma das áreas tem suas funções e abrangência bem definidas, mas que cada vez mais, com a emergência dessa sociedade midiaticizada, os dois campos precisam se conhecer e se aproximar.

Um conhecimento que passa pela escola, que deve admitir que a sua função de educar está sendo dividida com os meios. Tendo a necessidade de trazer não só os meios para a escola, mas suas linguagens, suas formas de compreender o mundo, contexto tão presente na vida dos alunos. Utilizar a mídia, não como mero instrumento, mas como mecanismo de compreensão da realidade, de produção de conhecimento. Apesar dos meios de comunicação fazerem parte de forma tão intrínseca da vida das pessoas, a compreensão dos processos de produção, dos mecanismos de sedução, da cultura da imagem, são conhecimentos que ainda não estão inseridos no currículo escolar.

Os alunos precisam ser ensinados a assistir televisão, a terem uma compreensão mais crítica das mensagens transmitidas. E essa ponte é a escola que deve fazer. É claro que ela já evoluiu nesse sentido, não há como negar, mas a instituição escolar ainda rejeita o novo, muitas vezes por não saber lidar com ele, por desconhecimento. Assim, nos perguntamos: a escola e, principalmente, o professor

estão preparados para exercer este papel de educar para os meios de comunicação? Os professores primeiro precisam se despir de preconceitos ao olhar a televisão para poder dissecá-la nos mínimos detalhes. Além disso, há a necessidade de políticas públicas que insiram a mídia na escola de forma efetiva, além de vontade política para formar os educadores, no sentido de educar pela e para a comunicação.

Iniciativas não faltam, haja vista, a trajetória desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, através de cursos, oficinas, projetos, desenvolvidos para unir os campos da educação e comunicação, no âmbito da Educomunicação. Não podemos deixar de citar ainda, o curso de Licenciatura em Educomunicação, iniciado em 2011, na USP, e em 2010 o curso de Comunicação Social com habilitação em Educomunicação na UFCG, exemplos de consolidação da formação do educador. Um profissional capaz de utilizar a mídia e a educação em prol do desenvolvimento do coeficiente comunicativo, da capacidade crítica e da promoção da cidadania para milhões de pessoas.

E a televisão é um campo promissor de atuação do educador. Afinal, se TV ainda é o meio de comunicação de maior sucesso e alcance, o profissional formado em Educomunicação tem todo o conhecimento necessário para atuar nesta mídia e trabalhar de forma efetiva com as interfaces comunicação e educação.

A Educomunicação aparece como uma alternativa, uma possibilidade de desenvolver nos alunos a sua capacidade de utilizar os meios como forma de expressão, de liberdade e de pleno exercício da cidadania. Aprendendo a manusear e a compreender os diversos veículos de comunicação, para produzirem comunicação e se tornarem receptores mais críticos e mais atuantes.

De outro lado, a área da comunicação precisa assumir a problemática dos meios como educadores. Nesse contexto também mostramos exemplos de projetos que foram desenvolvidos para educar através dos meios, nesse caso a televisão. Independente da intenção, temos que considerar o potencial educativo da TV, pela relação que possui com os telespectadores, de fascínio, respeito e proximidade. Afinal, ela se apropria do cotidiano das pessoas e adequa esse real, aos seus mais diversos gêneros, tornando-o notável. As pessoas se reconhecem na TV, se identificam com seu conteúdo, sua linguagem e seus formatos.

Estudar televisão nos suscita múltiplos olhares, justamente pelas suas características de atrair como nenhum outro meio, através da emoção, do

espetáculo. Uma fórmula de sucesso que informa, emociona, aproxima, traz conhecimento, que absorve tudo através da sua magia.

Ao reivindicarmos que a TV assuma um viés educativo, já previsto em lei, não se restringe a ocupar os apenas 5% exigidos com programações educativas, mas que a educação perpassa toda a programação. Não se trata tampouco de que a produção de programas educativos se restrinja ou siga os modelos dos Telecursos, Projeto Minerva ou TV Escola, até porque consideramos estes projetos como uma mera transposição do conteúdo e da linguagem da escola para a televisão, além das questões ideológicas presentes no seu bojo.

Assim, parece impossível pensarmos em uma TV voltada para a educação, se considerarmos a estrutura de televisão comercial, que visa o lucro. Por outro lado, essa realidade fica mais próxima, se pensarmos, por exemplo, nas televisões educativas, comunitárias e universitárias.

O que não podemos é deixar de se valer do maior meio de comunicação no cotidiano da maioria das pessoas, independentemente da classe social a que pertencem, como instrumento de educação, utilizando todo o fascínio que a TV exerce para trazer mais conhecimento e informação de qualidade.

E se população for educada para e pela televisão conseguirá discernir o que é bom e o que ruim, o que é útil do conhecimento inútil. O percurso não é simples e deve envolver além de telespectadores, o governo, sociedade, escola, família e meios de comunicação. Discutir as interfaces entre a escola e televisão é justo e necessário. Justo para que a população possa ter acesso a uma programação de mais qualidade e necessário, pois a realidade vai apresentando os problemas e todos temos o dever de ajudar a solucioná-los. Seja estudando e se aprofundando em discussões que saem do cotidiano e merecem um olhar acadêmico ou agindo, no nosso dia-a-dia, como professores ou comunicadores, para que essas questões sejam pensadas de forma mais aprofundada. Ou ainda exigindo do poder público a democratização dos meios de comunicação e uma mudança de visão e ação tanto no campo da educação como da comunicação.

Impossível é ficar alheio, seja no senso comum ou no meio acadêmico, à televisão, essa janela para o mundo, tão contraditória e fascinante.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. A indústria cultural, 1968. p.287-295. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. 5 ed. São Paulo: TA Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. A Indústria Cultural. In COHN, Gabriel (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p.92-99 (Grandes Cientistas Sociais, 54).

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. 3 ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALEX, Kenno. **Programação marcará início das atividades do curso de Comunicação Social**. Disponível em: <[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=10693](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=10693)>. Acesso em 24 set. 2010.

ALVES, Januária Cristina. As funções da televisão educativa. In: **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano II. jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

ALVES, Antonia. **Educomunicação**: resultado da aproximação entre Comunicação/Educação. Disponível em: <[www.aprendaki.com.br](http://www.aprendaki.com.br)>. Acesso em 09 jun. 2010.

ARONOWITZ, S. **Contra a escolarização**: Educação e Classe Social. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.5-39, Jul./Dez. 2005.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA UFCG. **UFCG realiza Semana de abertura do curso de Comunicação Social**. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=316](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=316)>. Acesso em 04 nov. 2010.

AZEVÊDO, Sandra Raquew dos Santos. **Gênero, Rádio e Educomunicação**: caminhos entrelaçados. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão: 50 anos. In: **Comunicação & Educação**. Número 1-. Ano VII. set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Televisão e Educação: A Escola e o Livro. In: **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano VII. maio/ago 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011

\_\_\_\_\_. Comunicação e cultura: a construção de significados. In: **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano X. mai/ago 2005a. Disponível em:

<<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Comunicação, Educação e Tecnologia: interação In: **Comunicação & Educação**. Número 1. Ano X. jan./abr. 2005b. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida; GUIMARÃES, Margaret de Oliveira. Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. In: **Comunicação & Educação**. Número 3. Ano XI. Set/dez 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

BARRAGÁN, Carmen Castillo. **Medios masivos de comunicación y su influencia en la educación**. Disponível em: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/medios-masivos-comunicacion-su-influencia-educacion/>. Acesso em 10 de mar. 2011.

BARCELONA, Daniel Aranda Juaréz. Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa. In: **Comunicar**, n. 18, 2002. p.111-116. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/610>>. Acesso em 18 jun. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 29. Número 02. jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a07v29n2.pdf>>. Acesso 04 abr. 2011.

BITENCOURT, Sandra. O currículo invisível da televisão e a construção de estratégias. In: **Famecos**. nº 10. Porto Alegre. jun.1999. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3039/0>>. Acesso em 10 mar. 2010.

BRAGA, Marinilson. **Curso de Comunicação Social da UFCG terá habilitação em Educomunicação**. Disponível em <[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=9488](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=9488)>. Acesso em 24 set. 2010.

BRANDÃO, Cristina. **Como conceituar a telenovela**. Disponível em: <<http://www.oclick.com.br>> Acesso em 15 ago. 2010.

BRASIL. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova - 1932**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 15 out. 2010.

BRASIL. Nova LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Poder Executivo, 1997.

CACHEADO, Eneida Marly Marques. **A Educomunicação como estratégia de promoção dos direitos de crianças e adolescentes no Amazonas**. Manaus, Dissertação de Mestrado, UFAM, 2007.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CAPPARELLI, Sérgio. **A proteção à infância e à televisão em oito países**. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/brasil.php>>. Acesso em 21 mar. 2010.

CARDARELLI, Graciela. **Educación Formal, No Formal e Informal y sus parecidos de familia**. Disponível em: <[www.derechoseduccion.org.ar](http://www.derechoseduccion.org.ar)>. Acesso em 10 mar. 2011.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Programas educativos na TV. In: **Comunicação & Educação**. Número 15. Ano VI. mai./ago. 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. 1. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**. Disponível em: <<http://www.cidadeimaginaria.org/cc/ManuelCastells.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2011.

CASTRO, Marcia Prado. **O projeto Minerva e o desafio de ensinar Matemática via rádio**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2007.

CITELLI, Adilson Odair. A circulação do texto na escola: mediações dos veículos de massa. In: **Comunicação & Educação**. Número 1. Ano I. set/ 1994. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Meios de Comunicação e Práticas Escolares. In: **Comunicação & Educação**. Número 17. Ano VII. jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. A linguagem entre a comunicação e a educação. In: **Comunicação & Educação**. Número 1. Ano XI. jan/abr 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Escola, linguagem e diversidade cultural nos contextos midiáticos. In: **Comunicação & Educação**. Número 3. Ano XII. set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

COHN, Gabriel. **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Edusp, 1971.

CONSANI, Marciel Aparecido. **Mediação Tecnológica na educação**: conceitos e aplicações. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 2008.

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES. **Licenciatura em Educomunicação**. Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/educom>>. Acesso em 06 out. 2010.

ECO, Umberto. Para Uma Investigação Semiológica Sobre a Mensagem Televisual. In: **Apocalípticos e Integrados**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES. **Licenciatura em Educomunicação**. Disponível em: <<https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular>> Acesso em 20 jan. 2012.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. In: HOHLFELDT, Antonio, MARTINO, Luiz et al. (Org.). **Teorias da Comunicação** - Conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p.151-170.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil – Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FELIPE, Eloisio Lopes. “**Não se perca no controle remoto**”: uma experiência de mídia-educação na escola. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2009.

FERRAZ, Isa Grinspum. Projeto TV Escola. In: **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano III. mai/ago 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

\_\_\_\_\_. **Televisión, espectáculo y educación**. Disponível em: <[www.revistacomunicar.com/verpdf.php?](http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?)>. Acesso em 18 jun. 2010.

FÍGARO, Roseli. Receptores mais críticos: TV de melhor qualidade. In: **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano VIII. maio/ago 2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GRAELLS, Pere Marques. **Los medios de comunicación y la educación informal antes de Internet**. Disponível em: <<http://peremarques.pangea.org/eparelel.htm#medios>>. Acesso em 10 mar. 2011.

GUIMARÃES, Margaret de Oliveira. Comunicação e Educação: a perspectiva do receptor. In: **Comunicação & Educação**. Número 20. Ano VIII. jan./abr. 2001a.

Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>> Acesso em 15 mar. 2011.

GUIMARÃES, Glaucia. **TV e Escola: discursos em confronto**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

HUELVA, José Ignacio Aguaded Gómez. Estratégias de edu-comunicación el la sociedad audiovisual. In: **Comunicar**, n. 24, 2005a. p.25-34. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/610>>. Acesso em 18 jun. 2010.

HUELVA, Maria Amor Pérez Rodrigues. El discurso televisivo: un lenguaje seductor que cuenta un mundo virtual. In: **Comunicar**, n. 25, 2005b. p.197-202. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/610>>. Acesso em 18 jun. 2010.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LASSWELL, Harold. D. A estrutura e a função da comunicação na sociedade, 1948. p.105-117. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. 5 ed. São Paulo: TA Queiroz, 1987.

LIMA, Solange Martins Couceiro de. Comunicação & Educação: um olhar para a diversidade. In: **Comunicação & Educação**. Número 1. Ano XII. Jan/abr 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

LIMA, Gracia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação**: produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Pesquisas de recepção e educação para os meios. In: **Comunicação & Educação**. Número 6. Ano III. mai./ago. 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>> Acesso em 15 mar. 2011.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; BORELLI, Sílvia Helena Simões; RESENDE, Vera da Rocha. **Vivendo com a telenovela**: mediações, recepção, teleficcionalidade. São Paulo: Summus, 2002.

MACHADO, Eliany Salvatierra. **Sobre a Educomunicação**, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1380-1.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ecosistema Cognitivo e Comunicativo**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em 15 mar. 2010

MARCONDES FILHO, Ciro. **Sociedade Tecnológica**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Pre-textos e conversaciones sobre la comunicación y sus contextos**. Cali, Centro Universidad del Valle. Colección Ensayo Iberoamericana, 1995.

\_\_\_\_\_. Cidade Virtual: novos cenários da comunicação. In: **Comunicação & Educação**. Número 11. Ano V. jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Retos culturales de la educación a la comunicación. In: **Comunicación, Educación y Cultura**. Relaciones, aproximación y nuevos retos. Bogotá, Cátedra Unesco de Comunicación Social. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidade Javeriana, 1999a.

\_\_\_\_\_. La educación en el ecosistema comunicativo. In: **Comunicar**, n. 13, 1999b. p.13-21. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/610>>. Acesso em 18 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ensanchando territorios en comunicación/educación. In: VALDERRAMA, Carlos, **Comunicación & Educación**. Bogotá: Universidad Central, 2000.

\_\_\_\_\_. **La globalización en clave cultural**: una mirada latinoamericana, 2002. Disponível em: <[http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/martin\\_barbero3.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero3.pdf)>. Acesso em 06 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, German. **Os exercícios de ver**. São Paulo: SENAC, 2001.

MATTELART, Armand e Michele. **História das teorias da comunicação**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Projeto Minerva** (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>>. Acesso em 25 nov. 2010.

MONTEIRO, Claudia Guerra. **O papel educativo dos meios de comunicação**. Disponível em: <[http://www.ipv.pt/forumedia/3/3\\_fi3.htm](http://www.ipv.pt/forumedia/3/3_fi3.htm)>. Acesso em 25 nov. 2010.

MORAES, Carlos Vinicius Oliveira de. De um mundo da escola para uma escola do mundo: reflexão sobre meios e sobre fins. In: **Comunicação & Educação**. Número 3. Ano X. set/dez 2005. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

MORAES, Denis de (Org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAES, Denis de. A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In: MORAES, Denis de (Org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.33-49.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os Telecursos da Rede Globo**: a mídia televisiva no Sistema de Educação à distância (1978-1998). Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2006.

NARVÁEZ MONTOYA, Ancízar. **Cultura política y cultura mediática**: esfera pública, intereses y Códigos. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Vol.VI, n.1, Ene-Abr. 2004. www.eptic.com.br

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões. **A educação à distância no contexto educacional**. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/ead\\_contexto\\_educacional.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf)>. Acesso em 20 nov. 2011.

OROZCO, Guillermo. Medios, audiencias e mediaciones. In: **Comunicar**, n. 08, 1997. p.25-30. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/610>>. Acesso em 18 jun. 2010.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. **Moderna tradição brasileira**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Cultura brasileira e Identidade Nacional**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PENTEADO. Heloísa Dupas de Oliveira. **Televisão e escola**: conflito ou cooperação. São Paulo: Cortez, 1991.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Televisão e Escola: escolas paralelas. In: **Comunicação & Educação**. Número 5. Ano II. set./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>> Acesso em 15 mar. 2011.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

REZENDE, Guilherme Jorge de. **Telejornalismo no Brasil**: Um Perfil Editorial. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

RÜDIGER, Francisco. **Introdução à teoria da comunicação**. 1 ed. São Paulo: Edicon, 1998.

RUIZ, Enrique E. Sánchez. Cultura Política y Medios de Difusión Educación Informal y Socialización. **Comunicación y Sociedad**. Guadalajara. n. 21, p.97-137, may-ago. 1992.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Vanderlei S. dos. **A mediação docente na educação para a mídia**. Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2007.

SANTOS, Silas. **CG terá curso inédito no Nordeste**. Diário de Borborema, Borborema, jul. 2010. Disponível em: <[http://www.diariodaborborema.com.br/2010/07/23/especial1\\_0.php](http://www.diariodaborborema.com.br/2010/07/23/especial1_0.php)>. Acesso em 24 set. 2010.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida posmoderna**. 2 ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação: Reflexões e Princípios**. 1 ed. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2002.

SILVA, Maria das Graças Amaro da. **TV Digital Interativa: uma janela educativa com perspectiva no sujeito da ação**. Tese de Doutorado. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba –UFPB, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. A nova LDB e a formação de profissionais para a inter-relação Comunicação/Educação. In: **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano II. Jan/abr 1995. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. A televisão e as prioridades da educação. In: **Comunicação & Educação**. Número 6. Ano III. mai./ago. 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 10 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contato**, Brasília, Ano 1, M 1, jan./mar. 1999, p.19-74.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Comunicação & Educação**. Número 19. Ano V. set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos e a Educomunicação. In: **Comunicação & Educação**. Número 23. Ano VII. jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: **Caminhos da Educomunicação**. 2 ed. Editora Salesiana: São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional. In: **Comunicação & Educação**. Número 1. Ano XII. jan/abr 2007a.

Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. In: **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano XII. Maio/ago 2007b. Disponível em: <<http://www.usp.br/comueduc/index.php/comueduc/index>>. Acesso em 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?** Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em 29 set. 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Educomunicação**: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2010.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, Campo Comunicacional e midiatização. In: MORAES, Denis de (Org). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.19-31.

TAVARES JUNIOR, Renato. **Educomunicação e expressão comunicativa**: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.radio. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2007.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público**: uma teoria critica da televisão. 1 ed. São Paulo: Ática, 1996.