

O PROFESSOR, A TELEVISÃO E O VÍDEO: UM ESTUDO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de – UnB

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscou-se observar, com base em abordagens específicas da prática pedagógica, como a mediação pedagógica vem ocorrendo na Educação Superior e optou-se por investigar o seguinte problema:

- Como ocorre a mediação pedagógica em uma instituição de Ensino Superior quando os professores utilizam a televisão e o vídeo nas salas de aula?

É perceptível, frente à presença da tecnologia no cotidiano dos indivíduos, que, na atual sociedade, não há lugar para tecnofobia. Nesse cenário, espera-se da educação o senso crítico indispensável para investigar novas metodologias e ações docentes diferenciadas que venham ao encontro da realidade e das dificuldades que os alunos têm enfrentado diante da influência da tecnologia.

A repetição e a memorização do conhecimento com base na comunicação unidirecional em aulas expositivas presenciais não têm sido suficientes para atender os desafios e as expectativas de várias áreas do conhecimento. Os alunos são, frequentemente, usuários dos meios eletrônicos de comunicação e receptores de ampla gama de informações resultante desta utilização fora das salas de aula.

É prejudicial à aprendizagem isolar a sala de aula do meio sócio-cultural de convívio dos alunos, pois a educação humana existe em todos os lugares. Segundo Orozco Gómez,

o caso das crianças que, ao chegar à escola comentam sobre o que viram na televisão na tarde anterior e até brincam com o que viram, representa um contato televisivo num cenário diferente. Supõe, também, a possibilidade de intervir pedagogicamente na audiência televisiva a partir deste cenário, reorientando a produção de sentidos e redirecionando as apropriações iniciais do que foi ‘televivenciado’ antes, ao iniciar uma situação de aprendizagem possível para

atingir os esforços de uma educação das audiências. Mas do lado de cá da tela, os sujeitos-audiência reproduzem, renegociam e recriam, ao mesmo tempo em que revivem, os ‘referentes televisivos’.(2001, p. 45 tradução nossa).

No mundo contemporâneo, “era tecnoeletrônica” (MATTELART, 2002, p. 99), a sociedade sofre influência da tecnologia, tanto no que diz respeito aos aspectos sociais, como aos psicológicos e econômicos. Entretanto, conforme afirma Schaff (1995, p. 71), a ‘sociedade informática’, por ele assim chamada, tem o potencial de libertar o homem de uma especialização unilateral. Se, por um lado, seria ingênuo afirmar que a revolução tecnológica presenciada atualmente não abalaria os paradigmas e as estruturas educacionais, por outro, não se pode crer na obsolescência dos processos educativos em favor da tecnocracia. O uso da tecnologia na educação fica enriquecido não apenas ao se considerar os lados extremos diante do tema, mas identificando propostas capazes de equilibrá-los.

Para Joly e Silveira (2002, p. 65), na educação,

há uma premente necessidade de se fazer uma alteração no sistema de Ensino Superior, por meio da inserção de novas tecnologias da informação e da comunicação no processo tradicional de ensino-aprendizagem, uma vez que a globalização tem apontado para a necessidade de formação de profissionais comprometidos com sua realidade e competentes para solucionar problemas criativamente.

Sendo evidente a presença freqüente da televisão e do vídeo nas relações sociais pode-se afirmar que há repercussões da influência destes meios de comunicação na organização do trabalho pedagógico e no desenvolvimento dos alunos.

Para Kenski (2003, p.75),

As novas tecnologias orientam para o uso de uma proposta diferente de ensino, com possibilidades que apenas começamos a visualizar. Não se trata, portanto de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa.

Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam.

Mas por que se optou por focalizar o estudo nas instituições de Ensino Superior? Porque, dentre outros motivos, há grande quantidade de pesquisas e estudos sobre o uso da televisão e do vídeo na Educação Básica (CITELLI, 2000; UNESCO, 2004; PORTO, 2000), mas poucas na Educação Superior. E, ainda, há uma questão importante relacionada à formação dos professores universitários: os docentes que lecionam nas instituições de Ensino Superior estão preparados para atuarem pedagogicamente em sala de aula com a formação específica da sua área?

Dentre estes e outros questionamentos envolvendo a educação e a comunicação, optou-se por analisar o uso da TV e do vídeo pela presença constante de mensagens audiovisuais (dos programas televisivos e nos filmes) nas relações cotidianas dos alunos e professores brasileiros.

O objeto desta pesquisa foram as mediações da organização do trabalho pedagógico na utilização da televisão e do vídeo em sala de aula pelos professores de uma instituição de Ensino Superior. Estas mediações, aqui chamadas de mediações pedagógicas, estão inseridas num contexto muito mais amplo e complexo na sociedade mediatizada do que a utilização técnico-instrumental da televisão e do vídeo em sala de aula.

Foram estudadas utilizações da televisão e do vídeo na Educação Superior. Logo, a pesquisa foi elaborada com dados existentes, ou seja, “baseada em dados já presentes na situação em estudo e que o pesquisador faz aparecer sem tentar modificá-los por uma intervenção” (LAVILLE, 1999, p. 133).

Para tentar responder ao problema em questão, foram entrevistados professores que utilizaram, freqüentemente, a TV e o vídeo em sala de aula. Contudo a problemática que circunscreve o problema da pesquisa abrange diversas interfaces presentes na sociedade atual, especificamente, a das áreas do conhecimento da educação e da comunicação.

Estudiosos das áreas de educação e de comunicação têm desenvolvido pesquisas sobre o uso da televisão e do vídeo em instituições de ensino. Universidades brasileiras, como a Universidade de Brasília e a Universidade de São Paulo, têm incentivado o desenvolvimento de estudos sobre esta problemática.

Nos estudos desenvolvidos, percebe-se a relevância da ampliação do conceito de didática para organização do trabalho pedagógico (FREITAS, 1995, p.94), como será abordado posteriormente neste trabalho. Amplia-se, também, o campo de interface da comunicação e da educação, pois se considera que o trabalho pedagógico do professor em sala de aula não se limita ao espaço físico da instituição de ensino, mas ao contexto social vivenciado pelos alunos e professores, bem como às mediações nele ocorridas.

Nesta problemática, acresce-se o fato de que os professores da Educação Superior tiveram, na sua formação acadêmica, contato específico com a área de conhecimento na qual lecionam e a maioria deles não teve contato com disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho pedagógico (GODOY, 1997, PIMENTEL, 2003).

Neste sentido, no problema da pesquisa pretende-se identificar quais são as áreas de conhecimento em que se encontram os professores que utilizam com maior frequência a televisão e o vídeo em sala de aula. Por que eles usam? Como usam? Quais são as áreas de formação? Estas, dentre outras, foram questões que permearam o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste trabalho.

Pretendeu-se, então, esclarecer algumas destas questões e incentivar outros estudos na linha de pesquisa Educamídia¹ da área de Tecnologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na qual insere-se este trabalho.

OBJETIVOS

Objetivo geral: analisar como ocorre a mediação pedagógica quando os professores da Educação Superior utilizam a televisão e o vídeo nas salas de aula.

Objetivos específicos:

¹ Linha de pesquisa coordenada pela Prof.a Dr.a Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

- identificar os gêneros, as funções e os procedimentos adotados na utilização da televisão e do vídeo em sala de aula;
- analisar como o professor se posiciona na organização do trabalho pedagógico em relação ao seu papel de mediador pedagógico quando utiliza a TV e o vídeo em sala de aula;
- analisar como o professor se relaciona pessoalmente com a televisão e o vídeo.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa, por pressupor um estudo qualitativo e, por isso, detalhado, só foi viável pela permissão do acesso ilimitado da pesquisadora às fontes de dados relativas à mediação, bem como aos seus potenciais fatores de influência.

A amostra de professores foi selecionada a partir de um levantamento de possíveis locais de reserva e uso de equipamentos audiovisuais no UniCEUB. Foram identificados os locais com registro específico visto que possuíam equipamentos próprios: e reunidos 1.452 registros de utilização de televisão e vídeo no UniCEUB no segundo semestre de 2003. Tirou-se cópias de todos, pois não há registro informatizado de empréstimo, e fez-se a organização dos dados em sistema informatizado.

Após a tabulação dos dados, identificou-se que 181 professores (21% do total), dentre os 857 pertencentes ao corpo docente dos 22 cursos oferecidos pela instituição utilizaram televisão e vídeo (ou DVD ou telão) durante o período pesquisado.

Identificou-se, também, que os cursos aos quais pertenciam os professores com maior quantidade de usos desses equipamentos foram, em ordem decrescente em relação ao total de professores do UniCEUB, Comunicação (24,3%), Psicologia (12,7%) e Pedagogia (11%).

No entanto, houve professores que, apesar do curso não representar uma participação significativa no total, utilizaram, com frequência acima da média, os equipamentos. Foi o caso dos professores do curso de História que em média usaram, cada um, 13 vezes os equipamentos audiovisuais durante o 2º semestre de 2003 e dos professores de Relações Internacionais, 8 vezes. Informações relevantes visto que nenhum dos demais professores utilizou acima da média de 6,25 vezes durante o mesmo período.

Com estas informações, decidiu-se selecionar a amostra de professores dentre os que utilizaram com frequência individual mais de 9 vezes durante o período e chegou-se a um grupo de 19 (dezenove) professores que utilizaram a televisão e o vídeo mais que 9 vezes durante o semestre em sala de aula. Desses professores, 5 (cinco) não se encontravam mais no corpo docente da instituição em novembro de 2004 e 4 (quatro) não foram entrevistados pela dificuldade de acesso e de disponibilidade para entrevistas.

A população pesquisada foi composta, então, por 10 (dez) professores e para preservação da identidade dos professores entrevistados foram utilizados pseudônimos.

Foi realizada e gravada uma entrevista com cada professor, totalizando 10 (dez) entrevistas que foram, em seguida, transcritas para análise e correlação dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Os objetivos específicos foram analisados com base em ‘aspectos componentes’² referentes aos objetivos específicos da pesquisa e delineados pelo referencial teórico da pesquisa (quadro 1).

QUADRO 1 – RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS E ASPECTOS COMPONENTES DO REFERENCIAL TEÓRICO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ASPECTOS COMPONENTES
Identificar gêneros, funções e procedimentos da utilização da TV e do vídeo	os gêneros dos programas utilizados pelos professores em sala de aula
	as funções dos programas utilizados pelos professores
	os procedimentos adotados para utilização prática da TV e do vídeo em sala de aula
Analisar como o professor se posiciona na OTP em relação ao seu papel de mediador pedagógico quando utiliza a TV e o vídeo	o professor como mediador entre o contexto do aluno e a introdução da TV/vídeo relacionada com o conteúdo
	as características de mediador pedagógico
	as posições de recepção dos professores em relação às mensagens audiovisuais
Analisar como o professor se relaciona pessoalmente com a TV e o vídeo	a fronteira entre realidade e ‘verdade midiática’ por parte dos professores
	a preocupação com a educação com/para/pela televisão na formação do professor

² Elementos que podem ajudar a resolver o problema (GONSALVES, 2001, p. 58).

A televisão e o vídeo na formação acadêmica

Em relação à formação dos professores, Pedagogia foi o curso inicial de graduação da maior quantidade relativa de professores (30%) seguido pelo curso de História (20%) e depois por Comunicação (10%), Psicologia (10%), Sociologia (10%), Letras (10%) e Biologia (10%).

Há, ainda, diferenças entre as formações iniciais e os cursos em que os professores lecionam atualmente: Pedagogia (30%), História (20%), Comunicação (20%), Psicologia (10%), Relações Internacionais (10%) e Biologia (10%).

Dando continuidade a sua formação, os professores possuem, atualmente como título acadêmico mais elevado: especialização (10%), Mestrado (50%) e Doutorado (40%).

Durante as entrevistas, 60% dos professores informaram que tiveram acesso a conteúdos sobre a relação entre educação e televisão na formação acadêmica. Desses acessos, 20% foram na graduação, 20% no Mestrado, 10% no Doutorado e 10% em minicursos de congressos.

Os professores que declararam não ter contato com televisão e educação na formação acadêmica representam 40% do total (20% são professores com formação na área de Pedagogia, 10% na área de Comunicação e 10% na área de Biologia).

Percebe-se que os professores entrevistados, lembrando que são aqueles com maior frequência de utilização da TV e do vídeo em sala de aula no UniCEUB, concluíram seus cursos iniciais de graduação nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas e, apenas 10%, na área de Ciências Biológicas.

Os professores entrevistados que declararam não ter contato com televisão e educação na formação acadêmica representam 40% do total (20% são professores com formação na área de Pedagogia, 10% na área de Comunicação e 10% na área de Biologia).

Na análise dos dados pode-se concluir que a maioria dos professores que utilizam, com frequência, a TV e o vídeo em sala de aula no Centro Universitário de Brasília:

- são formados nas áreas de educação e comunicação e/ou
- lecionam nos cursos das áreas de educação e comunicação e/ou
- tiveram acesso a conteúdos sobre a educação e a televisão na formação acadêmica.

Quanto aos professores que não possuem essas características e utilizam freqüentemente, o audiovisual, percebeu-se que há um interesse pessoal e auto-formação na prática.

Gêneros dos programas utilizados em sala

Quando questionados a respeito de qual programa ou filme que eles utilizavam em sala de aula, todos os professores declararam utilizar documentários, 90% filmes, 50% produção pessoal, 40% desenhos animados, 40% propagandas, 40% produção dos alunos, 20% jornais, 20% videoclipes, 10% novelas e nenhum declarou usar seriados. Com base na classificação de programas da TV desenvolvida por Carneiro (2000, p. 31) e acrescida de alguns outros gêneros, os programas ficaram distribuídos nesta pesquisa conforme demonstrado na Tabela 1.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS NA PESQUISA

Programas	educativos (documentários)	100%
Filmes		90%
Narrativas	seriadas (novelas)	10%
	seriadas (seriados)	0%
Produção pessoal	do professor	50%
	do aluno	40%
Propagandas		40%
Desenhos animados		40%
Videoclipes		20%
Telejornais		20%

Nota-se uma concentração dos programas utilizados em sala de aula nos gêneros ‘programas educativos’ (CARNEIRO, 2000, p. 62) e filmes.

Os telejornais e as ‘narrativas seriadas’ que são programas veiculados com bastante freqüência com horários predefinidos na televisão brasileira são pouco utilizados: 20% e 10%, respectivamente. Contudo, os dados demonstram uma participação, mesmo que ainda tímida, de programas veiculados diariamente na mídia na escolha dos professores.

O gênero ao qual os professores se referem com mais cautela são os desenhos

animados e a produção pessoal, apesar de exigirem competências adicionais do professor para sua produção, aparece como o terceiro gênero mais utilizado.

Percebe-se, pelas declarações dos professores, que não há dificuldade ou receio em afirmar que se utilizam documentários ou filmes, mas os outros gêneros são, muitas vezes, justificados e usados com mais cuidado e, talvez, insegurança.

Funções dos programas utilizados pelos professores

Quanto às funções dos vídeos utilizados, identificou-se que as funções de motivação, ilustração, informação e expressão podem ocorrer simultaneamente.

As seguintes passagens das entrevistas demonstram a simultaneidade de funções explícita na fala dos professores.

Lucia - Nós fizemos uma análise do 11 de setembro em que eram várias... Os problemas do mundo inteiro, os problemas do mundo no momento em que ocorreu o ataque às torres gêmeas [...] Eu selecionei para que houvesse também a oportunidade do debate.

Kelly - Filmes eu tenho porque a gente precisa fazer um trabalho de sensibilização muito grande com os alunos da educação inclusiva porque nem todos estão abertos para receber um aluno que tenha uma deficiência, seja ela qual for. Então, eu faço um trabalho muito grande de sensibilização com filmes.

Pelas declarações transcritas, percebe-se a dificuldade, ou até a impossibilidade de identificação das funções de motivação, ilustração, informação e expressão sem superposição das mesmas. Pode, um programa, ilustrar ou motivar sem informar? Pode haver funções mais explícitas, mas, quase nunca, isoladamente.

O que se pode afirmar pelos dados analisados, em relação a essas funções, é que, mesmo quando o professor declara usar programas com uma função determinada, as outras, certamente, podem surgir durante a aula.

Quanto à função de expressão, apenas o professor Alexandre a explicita em sua

fala:

Alexandre - Eu seleciono previamente o que eu realmente quero mostrar. Normalmente, eu sempre sou eu a sobremesa.

Entrevistadora - Mas como que é?

Alexandre - É a sobremesa, ou seja, você fala de tudo e por último de tudo eu digo: olha, vocês viram tudo? Olha esse conteúdo foi feito por mim, o filme foi produzido por mim, fulano ou cicrano.

Esta função exige um conhecimento operacional de outros equipamentos para produção do vídeo além das exigências das demais funções e, devido a este fato adicional, é possível que poucos professores sintam-se à vontade para utiliza-la em sala-de-aula.

Na análise das entrevistas, identificou-se que não houve citação à utilização do vídeo como expressão dos alunos ou como instrumento de avaliação da aprendizagem. Pode-se explicar este fato afirmando que essas funções do vídeo só podem ser utilizadas desde que haja formação específica do professor para produção de programas de vídeo a serem utilizados com objetivo pedagógico.

O vídeo tem sido usado, na maioria das vezes, com a função de informação em duas situações específicas. Ou como o próprio conteúdo: “os vídeos que a gente assiste aqui, eles são textos” disse a professora Janice; ou como complementação: “olha você ta vendo como o que o autor diz se aplica a esse programa que acontece hoje...?” declarou a professora Aline.

O que se pode concluir é que há interesse dos professores em utilizar o vídeo com diversas funções, no entanto, há dificuldades relacionadas ao uso como meio de expressão e de avaliação.

Procedimentos adotados de utilização do vídeo

Os professores entrevistados declararam utilizar a televisão e o vídeo em sala de aula, mas foram questionados a respeito dos equipamentos utilizados – telão, TV, aparelho

de videocassete e aparelho de DVD - e o resultado obtido foi:

- 30% utilizam todos os tipos de equipamento e
- 70% utilizam a televisão e aparelho de vídeo, na maioria das vezes.

Identificou-se que alguns dos fatores que levam os professores a usar os aparelhos de televisão e de videocassete em sala de aula com maior frequência que outros aparelhos são:

- a facilidade de reserva desses aparelhos para uso em sala;
- o arquivo pessoal de programas em fitas de vídeo;
- a dificuldade de locomoção dos alunos para outros locais fora da sala de aula.

Em relação ao procedimento adotado em sala de aula para apresentação do programa de vídeo, a preferência dos professores detectada na análise dos dados é a de apresentá-lo após uma introdução do conteúdo.

Quanto ao procedimento de apresentação do programa ou filme em sala de aula, identificou-se que 70% dos professores apresentam o conteúdo a ser abordado e, depois, apresentam o programa aos alunos; 20% apresentam o programa sem comentários introdutórios; e 10% apresentam de diversas maneiras.

Os professores que não apresentam o vídeo na primeira etapa justificam esta opção pela necessidade de apresentação do conteúdo antes, como se pode observar em algumas declarações:

Ricardo - Eu faço essa ponte como que vem antes e o que vem depois, para que isso não fique solto, desconectado com nada na cabeça dele.

Aline - Eu sempre dou a teoria primeiro porque eu acho que você tem que recheiar o seu olhar, o olhar não é um processo passivo de você abrir o olho, ligar a televisão. Você tem que estar sempre direcionando o seu olhar. Eu quero direcionar o olhar deles, eu quero conduzir a interpretação para aquelas imagens, sobre aquelas imagens. Então, eu primeiro dou a aula, falo sobre os conceitos e aí, o vídeo é sempre uma complementação da teoria. Nunca é o fim em si.

Clara - Eu entro primeiro com o conteúdo a respeito daquilo.

Kelly - Antes de colocar o vídeo, eu faço um trabalho de sensibilização. Eu sempre conto uma estória.

Marta - Primeiro eu passo o conteúdo, depois o filme, depois o debate sobre o filme.

A metodologia utilizada pelos professores é bastante diversificada, no entanto há dois pólos de posicionamento: aqueles que acreditam que é imprescindível a contextualização do programa de vídeo no conteúdo da disciplina para que o aluno tenha maior aproveitamento no momento da recepção (a maioria dos entrevistados); e aqueles que acreditam que o aluno deve desenvolver sua própria percepção inicial da mensagem audiovisual e, só depois, o professor deve demonstrar o seu posicionamento. São duas diferentes maneiras de organização do trabalho pedagógico uma diretiva e outra que parece pretender desenvolver a criticidade do aluno.

O professor mediador entre o contexto e o conteúdo

Todos os professores entrevistados consideraram que a utilização da TV e do vídeo em sala de aula pode contribuir para que o aluno reflita criticamente sobre a mensagem audiovisual em outros contextos que não o da sala de aula.

Se os professores, na totalidade dos entrevistados, afirmaram que o uso da TV e do vídeo em sala de aula pode contribuir para que o aluno reflita criticamente sobre a mensagem audiovisual em outros contextos que não o da sala de aula, pode-se concluir que os professores compreendem seu papel de mediador quando, ao utilizarem a TV e o vídeo, capacitam os alunos para lidarem com mensagens audiovisuais quando estiverem em outros locais e situações que não os da sala de aula.

De acordo com Vygotsky (1998, p. 113), a ZDP representa aquilo que é solucionado sob orientação no presente e que poderá ser o nível de desenvolvimento real no

futuro. Neste sentido, é possível que grande parte dos entrevistados acredite que a orientação do professor para uma reflexão crítica sobre a TV e o vídeo em sala pelo aluno contribui para uma recepção mais consciente das mensagens audiovisuais.

A mediação do professor são indispensáveis na concepção vygotskyniana de educação. Por isso, não basta que os professores reflitam sobre a sociedade mediatizada e a organização do trabalho pedagógico, mas, principalmente, que ajam como mediadores pedagógicos ao utilizarem qualquer meio de comunicação em sala de aula. Esta consciência em relação ao papel de mediador está implícita na declaração de todos os professores.

Nesta pesquisa, percebeu-se que os professores são conscientes da influência do trabalho pedagógico em sala com a TV e o vídeo na vida dos alunos. No entanto, uma análise mais detalhada da atitude pedagógica só poderia ser realizada com uma pesquisa específica sobre o pensamento docente em relação ao papel do professor em relação ao que é visto e trabalhado em sala de aula e o contexto vivenciado pelo aluno fora de sala.

Os mediadores pedagógicos

Com base nas entrevistas, as características de mediador pedagógico estabelecidas por Masetto (2000, p.160-170) foram organizadas no quadro 2.

QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS ESPERADAS E DETECTADAS DE MEDIADOR PEDAGÓGICO

Características esperadas	Características detectadas
1 - Necessidade de aprimoramento	100%
2 - Encontra-se sempre disponível para os alunos	90% em sala e fora de sala, 50% também por e-mail ou telefone
3 - Avalia e acompanha os alunos individualmente	90%
4 - Planeja, realiza e avalia as atividades em parceria com o aluno	80%
5 – Confia sempre nos alunos	10%
6 - Foco das ações pedagógicas no aluno	30% no aluno e 70% no conteúdo
7 - Considera seus alunos adultos	adultos 20% , jovens 30%, adolescentes 40%, outros 10%.
8 - Prioridade da sua comunicação em sala de aula no aluno	20% no aluno e 80% no conteúdo

Pode-se verificar que as características 1 e 2, relacionadas aos próprios professores, e as características 3 e 4, relacionadas à ação pedagógica, são atendidas pela maioria dos professores. No entanto, quando as características dizem respeito ao posicionamento do

professor em relação ao aluno (5 e 7) ou ao aluno e ao conteúdo (6 e 8), percebe-se que há uma brusca diminuição do percentual de professores que atendem às características determinadas por Masetto.

Além da percepção da sua influência em relação ao aluno e sua aprendizagem, analisou-se, com base nas características definidas por Masetto (2000, p. 160-170), se pelas declarações dos professores era possível identificar as características de mediador pedagógico.

Percebe-se que o professor está consciente da necessidade permanente de aprimoramento e da importância de um acompanhamento individual dos alunos.

Contudo, quando as características envolvem uma decisão do professor para optar, no trabalho pedagógico, entre o aluno ou o conteúdo como prioridade, percebe-se que:

- 70% afirmam que o foco principal de suas ações pedagógicas é o conteúdo e
- 80% consideram que a prioridade de sua comunicação em sala de aula é o conteúdo.

Com esses dados, identifica-se uma coerência com a preocupação do professor em aprimorar o trabalho pedagógico, pois como poderia, realizar e avaliar as atividades em parceria com o aluno, mas não estar voltado para o aluno como foco principal do trabalho pedagógico?

Em relação às características voltadas para a percepção do professor em relação ao aluno:

- 10% declaram confiar plenamente nos alunos;
- apenas, 20% dos professores consideram que os alunos são adultos.

Quanto a essas duas últimas características, Masetto (2000, p.160-170) afirma que o mediador pedagógico no Ensino Superior deva sempre ter confiança no aprendiz e considerar o aluno adulto.

No entanto, os professores, quando questionados sobre a confiança plena nos alunos, deram as seguintes declarações que revelam a preocupação com a relação ao aluno em situações específicas e não, de forma generalizada. Os principais motivos alegados para este posicionamento dos professores em relação aos alunos foram:

- a diferença entre acreditar e confiar;

- a desconfiança em todas as pessoas, inclusive nos alunos;
- a preferência em confiar a desconfiar;
- a imaturidade dos alunos;
- a necessidade de reciprocidade do aluno em relação ao professor.

Apesar de que, grosso modo, se possa pensar no aluno de graduação como adulto ressaltando que ele não é mais uma criança, é importante ressaltar que as faixas etárias intermediárias – adolescência e juventude – possuem suas especificidades.

Os professores mediadores e a recepção

Com relação à recepção da mensagem no processo de comunicação, há três posições possíveis: dominante, negociada e oposicional (HALL, 2003). Essas posições referem-se tanto ao professor quanto ao aluno como receptores. O uso da televisão e do vídeo em sala envolve ângulos distintos da mensagem audiovisual de acordo com o receptor e com local em que ele se encontra:

- a recepção do professor fora de sala de aula;
- a do aluno fora de sala;
- a do professor em sala; e
- a do aluno em sala.

Em todos esses casos, as três posições de recepção de Stuart Hall podem ser identificadas. Ao professor mediador, cabe demonstrá-las aos alunos para orientá-los quanto à recepção crítica das mensagens veiculadas. Para alguns professores, é evidente a diferença de recepção deles em relação às dos alunos:

Ricardo - Quando eu seleciono [o programa ou filme], eu estou selecionando a partir da minha perspectiva, do quê que eu acho importante e não, necessariamente, é a do aluno.

Entrevistadora - Mas eles percebem isso? Eles reclamam?

Ricardo - Não, isso é um refino intelectual nosso mesmo, eles nem percebem isso.

Aline - Por exemplo, eu vou fazer uma análise de um filme como O Sonho de Akira Kurosawa. Tem elemento ali, que eles não entendem. Então para não passar, assim, o foco, em alguns momentos, eu paro e digo assim: olha, o quê que é isso para vocês? Que elemento é esse? Aí eu dou um tempo.

Quanto à recepção do professor – tanto fora como em sala -, os programas citados como ‘representantes da realidade’ para eles por 80% da amostra foram:

- filmes: *Terra e liberdade, Sociedade dos poetas mortos, Um dia depois de amanhã;*
- programas: *Olhar 2004, Roda Viva, Jacques Cousteau e TV Escola;*
- jornais: *Jornal Nacional, Band News e CNN internacional;*
- documentário: *O rei lutador;*
- canais: *Discovery, HBO, Futura e TV Cultura.*

Nas entrevistas realizadas, ainda que não se possa identificar a ocorrência das três posições de recepção segundo Hall (2003) , percebeu-se que a posição de um mesmo indivíduo – aluno ou professor – pode modificar em relação ao programa ou filme assistido por diversos fatores, inclusive, pelo objetivo com que se assiste ao mesmo.

É importante ressaltar que este aspecto da recepção vai ao encontro das experiências de Feuerstein (UNIVERSIDADE DE WITWATERSAND, 1997, p. 9) com relação à aprendizagem mediada que detectaram uma predisposição diferenciada para aprendizagem pelos alunos. No entanto, a recepção dos alunos não foi objeto desta pesquisa e sim, observam-se indícios da interpretação dos professores em relação à recepção dos alunos.

Tanto nos estudos da comunicação de Stuart Hall, como nos da aprendizagem de Feuerstein, pode-se verificar que a recepção das mensagens é diferente para cada pessoa.

Influenciam a recepção/aprendizagem:

- o ambiente de recepção;
- a mensagem recebida;
- a experiência anterior do receptor;
- a mediação ou o procedimento adotado para transmitir a mensagem.

Um passo inicial para se utilizar a TV e o vídeo em sala seria identificar como o aluno tem se relacionado com os meios de comunicação fora da sala de aula.

Para exemplificar, é importante que o professor do UniCEUB perceba que os vestibulandos (UniCEUB, 2002, p.16-17) declararam que, em seu “tempo livre”, vão ao cinema (22%), ouvem música (22%), praticam esporte ou *hobby* (20%), assistem à televisão (15%), acessam a Internet (14%) e vão ao teatro (7%) e ainda que os meios que utilizam para se manterem informados são os jornais de rádio ou televisão (29%), revistas (25%), jornal impresso (23%), Internet (17%) e outras pessoas (6%).

Com a coleta dessas informações iniciais já se pode afirmar que os meios de comunicação, inclusive a televisão, encontram-se no contexto vivenciado pelo aluno fora das instituições de Ensino Superior, e são procurados tanto com objetivo principal de entretenimento como de detentores de informações.

No entanto, percebe-se que há prevalência de filmes e documentários na escolha dos professores. Com esses dados analisados, identifica-se que pode haver, na Educação Superior, uma especificidade detectada pelos professores e que venha determinando suas escolhas: a preferência dos alunos por filmes em relação a programas televisivos na sua vida cotidiana.

Fronteira entre realidade e ‘verdade midiática’

Ao serem questionados sobre a existência de programa ou filme que conseguisse representar a realidade para o telespectador, 80% responderam que acreditam e citaram exemplos.

Os filmes e programas citados podem ser separados em dois grupos: os que citaram programas com ênfase na narrativa natural e os que citaram com ênfase na narrativa artificial (TRINDADE, 2001, p. 3). Com narrativas naturais pode-se citar o canal de televisão “Discovery”, o telejornal “Jornal Nacional”, o programa “Olhar 2004” e o documentário “O Rei Lutador” e com narrativas artificiais, os filmes “Terra e Liberdade”, “Sociedade dos Poetas Mortos” e “Um dia depois de amanhã”.

Nesta classificação há certa facilidade de distinção entre as citações dos entrevistados. No entanto, não se pode, com os dados coletados na pesquisa, perceber o

posicionamento dos professores em relação à percepção dos professores quanto à verossimilhança, à veridicção e ao simulacro presente nos programas e filmes citados como representantes da realidade.

Apenas 20% dos professores responderam negativamente à questão sobre a existência de programas ou filmes que representassem a realidade. Ou seja, não citaram programas que pudessem ‘representar a realidade’ (ou por não acreditarem no acesso à ou não acreditarem em realidade).

Ricardo - Esse acesso à realidade, eu sou descrente dele [...] Fora de mim existe uma realidade que eu jamais conhecerei. Da maneira como ela é. Será sempre uma interpretação e uma perspectiva. Que existe, existe. Eu não tenho dúvida disso.

Aline - O problema, Renata, é que eu não acredito em realidade. Eu acho que tudo é construção.

Pergunta-se: mas qual é o conceito de realidade para cada um dos professores entrevistados? E obteremos, então, diversas respostas. A fronteira entre a realidade e a ‘verdade midiática’, construída e disseminada pelos meios de comunicação altera-se de acordo como cada indivíduo recebe as mensagens (posição dominante, negociada ou oposicional).

Com os dados coletados, não se pode concluir quais são as posições dos professores frente às mensagens e, conseqüentemente, como os professores têm percebido as mensagens que lhes chegam por intermédio da mídia.

O que se pode concluir, é que, mesmo com os dados incipientes, os professores demonstram posicionamentos diversificados frente ao questionamento sobre a existência de programas ou filmes que representem a realidade. Alguns conseguem citar exemplos, outros não; alguns consideram que a realidade é inalcançável, outros que ela não existe.

Para dar continuidade a esta reflexão, seria interessante analisar a recepção dos professores frente a programas e filmes.

CONCLUSÃO

Caminhar por interfaces compostas por vários cenários e atores na sociedade contemporânea exige a retirada de alguns limites e preconceitos ou qualquer análise estaria fadada a visões parciais e extremamente limitadas.

Quando, na sociedade mediatizada, se pretende analisar um objeto de pesquisa situado no interfaceamento de áreas do conhecimento, não se pode delimitar o referencial teórico, apenas, às teorias específicas de cada área.

Na educação, a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem foi ampliada para o desenvolvimento de ações na organização do trabalho pedagógico. Na comunicação, o foco na eficiência e na eficácia do processo de comunicação emissor-receptor foi enriquecido com os estudos sobre as mediações na sociedade.

Nesta pesquisa confirmou-se que, para se compreender como a televisão e o vídeo têm sido utilizados por professores na Educação Superior é importante construir um foco de análise multidisciplinar e observá-lo com um olhar apto para conectar múltiplas interpretações.

Ao unir-se a TV, o vídeo, o filme, o professor, a Educação Superior tornou-se indispensável reconhecer que a mediação pedagógica consiste num espaço de mediações diferenciadas. Enquanto fora da sala de aula os professores e alunos têm relações diferentes em relação às mensagens diferenciadas pela TV e pelo vídeo, na esfera escolar, a introdução dessas mensagens em sala é resultante de ações docentes.

Escutar os professores que optam pelo uso do audiovisual em sala na Educação Superior foi um requisito básico para se compreender como esse novo espaço de mediações tem sido construído na organização do trabalho pedagógico.

Principalmente, porque a formação docente, na maioria das áreas da Educação Superior, não contempla temas relacionados ao posicionamento do professor na organização do trabalho pedagógico. Muitas vezes, o trabalho pedagógico é resultante da experiência do professor no papel de aluno. Repete-se o que se acha adequado e elimina-se o que não se acha.

Não é difícil, neste contexto, que o professor se restrinja ao que já vivenciou na formação acadêmica. Neste sentido, o trabalho pedagógico remete-se a modelos ultrapassados e adequados, apenas, a períodos histórico-sociais do passado.

Mesmo neste turbulento cenário, despontam experiências docentes que superam esta problemática. Alguns professores utilizam frequentemente a TV e o vídeo em sala de aula na Educação Superior e demonstram que já existem novos caminhos percorridos na mediação pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

CARNEIRO, V.L.Q. Televisão/vídeo na comunicação educativa: concepções e funções. In: CARNEIRO, V.L.Q.; FIORENTINI, L.M.R.F. (coord.) **TV na escola e os desafios de hoje**: curso de extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.mod 2.

CITELLI, A. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GODOY, A.S. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In: MOREIRA, D.A. **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HALL, S. Codificação/decodificação. In: HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

JOLY, M.C.R.A.; SILVEIRA, M.A. A tecnologia e o ensino universitário: avaliando perspectivas educacionais. In JOLY, M.C.R.A. (org.) **A tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KATZ, E; LIEBES, T. Mutual aid in the decoding of Dallas: preliminary notes from a cross-cultural case study. In: DRUMMOND, P.; PATERSON, **Television in transition**. Londres: British Film Institute, 1985.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LAVILLE, C. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: [http://10.2.10.1/netacgi/nph-brs.exe?s1=&s2=moran&s3=&s4=&s5=MONOGRAFIA+OU+JORNAL+OU+ANALITICA+OU+REVISTA+OU+MATERIAL+ESPECIAL&l=20&SECT1=IMAGE&SECT4=e&SECT6=HITOFF&SECT3=PLURON&SECT2=THESON&SECT5=BIBL01&d=BIBL&p=1&u=http://www.uniceub.br/bibli](http://10.2.10.1/netacgi/nph-brs.exe?s1=&s2=moran&s3=&s4=&s5=MONOGRAFIA+OU+JORNAL+OU+ANALITICA+OU+REVISTA+OU+MATERIAL+ESPECIAL&l=20&SECT1=IMAGE&SECT4=e&SECT6=HITOFF&SECT3=PLURON&SECT2=THESON&SECT5=BIBL01&d=BIBL&p=1&u=http://www.uniceub.br/biblihttp://10.2.10.1/netacgi/nph-brs.exe?s1=&s2=moran&s3=&s4=&s5=MONOGRAFIA+OU+JORNAL+OU+ANALITICA+OU+REVISTA+OU+MATERIAL+ESPECIAL&l=20&SECT1=IMAGE&SECT4=e&SECT6=HITOFF&SECT3=PLURON&SECT2=THESON&SECT5=BIBL01&d=BIBL&p=1&u=http://www.uniceub.br/bibli)
- MORAN, J. M.(org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.
- OROZCO GÓMEZ, G. **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires: Norma, 2001.
- PIMENTEL, L.S.F.C. Ensino do projeto de arquitetura: identificação de paradigmas. UnB/ Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, dissertação de mestrado, 2003.
- PORTO, T.M.E. **A televisão na escola...** Afinal, que pedagogia é esta? Araraquara, São Paulo: J.M., 2000.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- TRINDADE, E. **Telenovelas e publicidade**: o ritual de ver TV e alguns aspectos na relação ficção/realidade. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande, MS, setembro de 2001.
- UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.
- UNICEUB. **UniCEUB em revista**. Brasília, DF: Centro Universitário de Brasília. Ano III, no. 3 agosto de 2002.
- UNIVERSIDADE DE WITWATERSAND, ÁFRICA DO SUL. DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**: programa de Pesquisa Cognitiva. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.