

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O USO DO VÍDEO NA EDUCAÇÃO**

**ARLENE LÉLIS FERNANDES DE SOUZA**

**RIO DE JANEIRO, FEVEREIRO DE 2004**

# **O USO DO VÍDEO NA EDUCAÇÃO**

**por**

**Arlene Lélis Fernandes de Souza**

-----

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Dissertação de Mestrado Apresentada à  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Como Requisito Parcial à Obtenção do  
Título de Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. RAQUEL MARQUES VILLARDI**

**Rio de Janeiro, Fevereiro de 2004**

# **O USO DO VÍDEO NA EDUCAÇÃO**

**por**

**Arlene Lélis Fernandes de Souza**

**Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2004**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Dissertação O USO DO VÍDEO NA EDUCAÇÃO**

**Elaborada por ARLENE LÉLIS FERNANDES DE SOUZA**

**Aprovada pela Banca Examinadora**

**Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2004.**

---

**Orientadora da Dissertação  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. RAQUEL MARQUES VILLARDI**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. LÍGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. CLÁUDIA DE CÁSSIA CAPELLO**

*Pouco conhecimento faz que as criaturas se sintam orgulhosas.  
Muito conhecimento, que se sintam humildes.  
É assim que as espigas sem grãos erguem desdenhosamente a cabeça para o céu,  
enquanto que as cheias a baixam para a terra, sua mãe.*

*Leonardo Da Vinci*

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho a Bruna Lélis, filha amada,  
única a trazer no sangue a marca dos meus sonhos.  
Aos meus pais e irmãos, vivos, neste e em outro plano,  
e aos seus filhos – todos – minha herança afetiva.

A Pedro Henrique Lélis, neto primogênito, que mesmo sem o saber  
invadiu minha vida com o sabor e a urgência das grandes transformações.  
E ainda, pela volubilidade do Tempo – Senhor e Dono de todas as coisas,  
aos novos netos, os gêmeos Príncipe Amyr Lélis & Rei Arthur Lélis,  
também a mim presenteados por Deus, no caminhar desta pós-jornada.

## **Agradecimentos**

À Raquel Villardi, professora, orientadora e amiga, presença amorosa no (re)encontro do caminho em busca de nossa verdade maior: viver a paixão de ousar achar que podemos.

À Glaucineide Cunha, Norma Kirsten, Alberto Mobi, Luiz Ricardo e também à minha tríade particular Flávio Moreira, Geraldo Luiz Soares & James Alves companheiros afetuosos, o meu carinho.

Às professoras Inês de Oliveira (um presente), Lílian do Valle (minha noz revelada), Edil Paiva, Elisabeth Macedo meu carinho pelo prazer instigador durante as aulas ao longo do curso, e ao professor Luiz Antônio Senna, pela felicidade da convivência.

Aos colegas pesquisadores obrigada pela acolhida cordial e por compartilharem tão fraternalmente experiências e conhecimentos: em especial, Carla Inerelli, pelo prazer da amizade renovadora.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação em Educação/UERJ, por tornarem leve a burocracia *no* e *do* Curso de Mestrado: Jorgete, Patrícia, Marlene, Morgana e tantos outros anônimos, minha gratidão.

Finalmente, um agradecimento aos professores entrevistados que, tão solícitamente, atenderam às minhas inquietações acadêmicas possibilitando, assim, viabilizar esta pesquisa; aos alunos do ensino presencial e aos internautas por embarcarem comigo nesta viagem em busca do diferente.

**Resumo:** Este trabalho objetivou verificar como vem sendo utilizada a videoeducação na educação presencial, buscando elaborar um levantamento dos problemas que podem surgir de sua utilização na *educação à distância com mediação da informática – E@D*. Para isso, partiu-se da verificação de como ela vem sendo abordada na educação presencial e de que forma o cinema, enquanto obra de arte presentificado nos espaços educativos, contribui para a construção do conhecimento; e, em que medida, a videoeducação poderá ser potencializada, na E@D, visando à construção desse conhecimento. Foram considerados os conceitos de linguagem, em Saussure, e a questão sociointerativa, em Vigotsky. Paralelamente, no viés de Iser e Eco, mostrou-se a proficiência do leitor na construção do conhecimento. A investigação das NTICs no universo educacional fundamentadas por Lévy e Morin, e por Nóvoa, apontam em que medida o professor está preparado para esse advento e, se não, como ele incorpora o novo paradigma de aprendizagem, agora permeada pela cultura midiática, levando-nos a concluir que a videoeducação ainda não se constituiu como um recurso estratégico na ocupação dos espaços educativos, nem tampouco, nas interações cotidianas promovidas pelos sujeitos sociais.

**Palavras chaves:** cultura midiática, tecnologias, linguagem imagética, educação à distância.

**ABSTRACT:** The aim of this dissertation was to verify how videoeducation have been being used in the classroom, and to survey the problems that may come up in its utilization in video education mediated by computer science – distance education, DE. Research on its approach in classroom instruction, o how cinema as a form of art present in educational environments contribute to the construction of knowledge, and to what extent video education might be made effective in DE, aiming at the building of such knowledge, has been used as a starting point, for which Saussure`s language concepts and Vigotsky`s social interaction issue were considered. Parallel to this, through the view of Iser and Eco, the proficiency of the reader in the construction of knowledge was presented. The investigation of the use of IT (information technology) in the educational environment was based on Lévy and Morin, as well as on Nóvoa, indicating how prepared teachers are and, in case this preparation does not exist, how they incorporate the new learning paradigm, which is pervaded by the mass media culture; the conclusion is that video education has not yet became a strategic resource to be used in educational milieu, neither in daily interactions in society.

**Key-words:** mass media culture, technology, imagetic language, distance education.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – A ESCOLA, O PROFESSOR E A TECNOLOGIA</b> .....	7
<b>1.1. A escola e o professor</b> .....	7
1.1.1. O espaço de produção do conhecimento	
1.1.2. O professor leitor	
1.1.3. O professor produtor/autor	
<b>1.2. A Escola no contexto tecnológico</b> .....	14
1.2.1. A tecnologia no ambiente educacional	
1.2.2. A formação do professor	
<b>CAPÍTULO 2 – A VIDEOEDUCAÇÃO E A ESCOLA</b> .....	22
<b>2.1. O discurso da videoeducação</b> .....	27
<b>2.2. Tipos de vídeoeducativos</b> .....	29
<b>2.3. Abordagens e possibilidades de uso</b> .....	33
<b>CAPÍTULO 3 – A <u>E@D</u> E A ESCOLA</b> .....	35
<b>3.1. A <u>E@D</u> como instrumento pedagógico</b> .....	35
<b>3.2. A <u>E@D</u> na formação do professor</b> .....	41
<b>3.3. O vídeo na <u>E@D</u></b> .....	42
<b>CAPÍTULO 4 – A VIDEOEDUCAÇÃO EM AMBIENTES PRESENCIAIS</b> .....	44
<b>4.1. Descrição do trabalho de campo</b> .....	44
<b>4.2. Dados levantados</b> .....	48
<b>4.3. Análise dos dados levantados</b> .....	70
<b>CAPÍTULO 5 – ENTRAVES E BENEFÍCIOS NA <u>E@D</u></b> .....	78
- <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	82
- <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	85
- <b>ANEXOS</b> .....	91

## INTRODUÇÃO

*Talvez o poder da memória seja o responsável pelo crescimento do poder da imaginação.  
Diz-se que o cinema é a arte do tempo, mas o tempo gasto sem sentido  
só pode ser chamado de perda de tempo.*

**Akira Kurosawa**<sup>1</sup>

Todas as culturas, ao longo de sua história, fizeram uso de elementos artísticos – próprios de cada época – como perpetuadores de seus valores para as gerações vindouras, e até hoje não é diferente.

Nos tempos atuais, *matrixialmente* imagéticos, onde o fluxo de informações cria em nós uma espécie de rede invisível que desarticula até mesmo posições político-econômicas então consideradas estáveis, estudar o fenômeno midiático e suas associações com a realidade cotidiana configura-se de fundamental importância.

Ao escolhermos analisar o fenômeno do uso de filmes não didáticos em situação de aprendizagem – fossem eles um documentário, uma peça publicitária ou um longa-metragem –, verificando quais seriam as possíveis contribuições no ensino presencial (em um primeiro momento) e na educação à distância, na verdade buscamos entender as complexas relações que permeiam as ambiências do fazer educativo para além das simples esquematizações: ensino-aprendizagem ou professor-aluno-conteúdo, entre outras.

Teixeira e Lopes, afirmam:

*O cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma idéia sobre esse mundo. Uma idéia: histórico-social, filosófica, estética, ética, poética, existencial, enfim. Olhares e idéias postos em imagens em movimento, por meio das quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as resignificamos e expressamos.*<sup>2</sup>

Para nós, aliar uma filmografia deslocada da formatação padronizada dos filmes produzidos para utilização exclusivamente didática é considerar, inclusive, a

---

<sup>1</sup> KUROSAWA, A. (1990) p.62-161

<sup>2</sup> TEIXEIRA, I.A. e LOPES, J. (2003) p.10

possibilidade de reconstrução (pelos alunos) do pensamento individual-coletivo-histórico, além da fruição desta que é considerada a *sétima arte*: o cinema.

Os autores continuam:

*Observa-se hoje um enorme entusiasmo pelo mundo fascinante da imagem. No entanto, ele não nos pode fazer esquecer aquilo que tende a constituir-se como uma tendência hegemônica, ou mesmo totalitária, do visual, para nele integrar e diluir outros discursos da contemporaneidade, essenciais à construção e ao aprofundamento dessa mesma contemporaneidade.*<sup>3</sup>

Ao longo desta pesquisa, investigamos o fenômeno da videoeducação na educação à distância com mediação da informática – E@D,<sup>4</sup> buscando contribuir para o importante dimensionamento e ampliação da compreensão de seu caráter formativo, integrador e contínuo.

Assim, este trabalho objetiva verificar como vem sendo utilizada a videoeducação na educação presencial, buscando elaborar um levantamento dos problemas que podem surgir quando de sua utilização na E@D. Para isso, partiu-se da verificação de como ela vem sendo abordada na educação presencial, tangenciando a questão de como o cinema enquanto obra de arte e presentificado nos espaços educativos contribui para a construção do conhecimento, na medida em que a videoeducação poderá ser potencializada, na E@D, visando à construção desse conhecimento. Nesse sentido, a linguagem audiovisual do cinema e da televisão tem formado a visão de mundo das novas gerações e a videoeducação, enquanto disciplina escolar dotada, portanto, de conceitos específicos, deve preocupar-se em entender como os professores e alunos interagem com as mídias e resignificam os conceitos por ela transmitidos.

No percurso seguido foram considerados os conceitos de linguagem em Saussure e suas manifestações como processos simbólicos estruturados em diferentes códigos, e a questão sociointerativa em Vigotsky. Paralelamente, no viés de Iser e Eco,

---

<sup>3</sup> Idem, p.14

<sup>4</sup> Optamos pela grafia E@D, com arroba, por tratar-se de letra específica da Internet amplamente (re) conhecida pelos usuários da rede, buscando, dessa forma, uma associação direta ao estudo aqui proposto: Educação à Distância com mediação da Informática; ao invés de EAD*i*, como costuma ser utilizada.

mostrou-se a proficiência do leitor que, através dos diferentes códigos e do imbricamento de suas manifestações identitárias e culturais, constrói conhecimento.

A inserção das novas tecnologias no universo educacional e as transformações que isso traz foi-nos fundamentadas por Lévy e Morin, e por Nóvoa, apontando em que medida o professor está preparado para esse advento e, se não, como ele incorpora o novo paradigma de aprendizagem, agora permeada pela cultura midiática.

Certamente, uma das limitações próprias desta pesquisa consistiu no fato de que ela se restringiu a um contingente reduzido de sujeitos envolvidos. Se o estudo não permitiu nenhum tipo de generalização, supostamente algumas inferências foram efetuadas, considerando-se as possibilidades entre as realidades observadas e as demais realidades existentes.

Para a realização da tarefa, foi elaborado um instrumento de pesquisa de campo, abordando as dimensões praxiológicas do fazer educativo: entrevista em semiprofundidade, com levantamento e categorização das práticas que norteiam o uso do vídeo em salas-de-aula.

A entrevista, contendo quarenta questões, teve como público-alvo os docentes, uma vez que há pouca informação acerca de como os profissionais da educação, efetivamente, utilizam o recurso áudio-eletrônico em seu fazer pedagógico.

Além disso, foi nossa pretensão ultrapassar o conceito da educação à distância, ainda presente em certos educadores, como inibidor para a formação de novos profissionais da área ou apenas de possibilitador para ações ideologicamente discutíveis, do ponto de vista da inclusão alavancada, neste caso, pela videoeducação.

Ainda que estudiosos e pesquisadores das mídias eletrônicas discordem em aspectos quanto à eficácia ou eficiência do seu uso para a melhoria da vida das pessoas, há um assentimento tácito da importância dos avanços midiáticos planetários pelos quais fomos todos impregnados em nosso cotidiano, rompendo comportamentos desejados socialmente. Tal como alguns se posicionam face à importância da escola, amando-a ou ignorando-a, da mesma forma estes avanços não deixariam de apresentar-se nos espaços educacionais.

Sem pretender esgotar o assunto, nossa abordagem apresenta as dificuldades próprias do ineditismo da grande questão aqui proposta, haja vista o uso do vídeo em ambientes educacionais ainda não ter atingido o ápice do nível de apropriação

desejada, tanto nas ações dos professores em salas-de-aula quanto, mais extensivamente, no entorno social.

Para Lévy:

*A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais.*<sup>5</sup>

Nesse sentido, o advento da tecnologia incorporou definitivamente as mídias ao cotidiano das populações; ignorá-las sem explorar suas potencialidades, além de constituir-se em subutilização, é o mesmo que reconhecer a nossa incapacidade de conceber o seu real alcance e valor integrador.

A distribuição dos capítulos buscou ressaltar questões que consideramos importantes para elucidar pontos de nossas inquietações acadêmicas sobre o assunto tratado. Para chegar ao propósito, distribuimos o assunto em cinco capítulos e um item sobre as considerações finais.

O capítulo 1 sob o título *A escola, o professor e a tecnologia*, discute o papel da escola e o do professor, identificando-a como o espaço social privilegiado de produção do conhecimento, e o professor configurando-se, enquanto leitor, ora produtor ora autor desse conhecimento.

Os assuntos foram divididos em dois blocos separadamente: no primeiro, *A escola e o professor* – subdividido em três itens [o espaço de produção do conhecimento; o professor leitor; o professor produtor/autor] e o segundo, *A escola no contexto tecnológico* – subdividido em dois itens [a tecnologia no ambiente educacional; a formação do professor], onde investigamos a concepção dialética da aprendizagem, a linguagem enquanto faculdade mental, a inserção da tecnologia no universo educacional e as transformações que isso acarreta, inclusive na formação do professor: como ele vai lidar com essa nova realidade tecnológica.

O capítulo 2, *A videoeducação e a escola*, aborda a evolução das tecnologias desde a pré-história até o nosso século, evidenciando o fenômeno da cultura de massa

com a invenção da imprensa, o aparecimento dos artefatos audiovisuais, a disseminação da televisão/vídeo na educação e nos espaços escolares. Os assuntos foram distribuídos em três itens: *O discurso da videoeducação, Tipos de vídeos educativos, Abordagens e possibilidades de uso*, uma vez que cada tipo de vídeo exige abordagens diferenciadas.

O capítulo 3, *A E@D e a escola*, com os itens: *A E@D como instrumento pedagógico, A E@D na formação do professor e O vídeo na E@D* mostra a trajetória histórica do uso de tecnologias na educação à distância no Brasil, inclusive sob a ótica da legislação e os equívocos advindos; discute a questão da língua em seu processo comunicativo e como a apropriação de outros códigos promoverá a inclusão social.

O capítulo 4, *Videoeducação em ambientes presenciais*, dividido em: *Descrição do trabalho de campo, Dados levantados e Análise dos dados levantados* trata da descrição, levantamento e análise da pesquisa de campo, qualitativa, a partir do instrumento elaborado que objetivou formar um painel praxiológico, onde estivessem presentes as múltiplas dimensões da videoeducação, sob o olhar docente e visando em última análise o aluno.

Este instrumento, em sua totalidade, mostrou como se dá a utilização do vídeo; a possível contribuição para o entendimento da interferência do uso do vídeo, na mudança das relações entre educador-educando-objeto do conhecimento; as preferências sobre os temas abordados.

Mostrou, ainda, como o professor/especialista concebe a videoeducação; atua junto a ela; caracteriza a aprendizagem quando apoiado pelo recurso e sem ele; assuntos preferenciais/disponibilização do acervo; necessidades básicas do segmento/grau onde atua.

O capítulo 5 – *Entraves e benefícios na E@D* trata das possíveis dificuldades que constituem entraves, desde a posse dos artefatos tecnológicos adequados, passando pela não formação do professor no recurso audiovisual, bem como facilidades gerando benefícios para a sua utilização na educação à distância com o aporte da informática como, entre outros, principalmente, o caráter libertador e libertário do qual se investe a aprendizagem.

O último item, *Considerações Finais*, traça a trajetória do uso do vídeo no ensino presencial e sua conseqüente interferência na E@D. Retoma o fio inicial

---

<sup>5</sup> LÉVY, P. (1998) p.17

mostrando que a videoeducação ainda não se consagrou como um conhecimento científico, em seguida, busca estabelecer quais são as características desse esperado *professor tecnológico* que não apresenta vínculos apenas de formação, mas, também, de concepção com o *outro professor*, valendo-se nesse momento da E@D como mediadora desse novo paradigma educacional, fundamentado na democratização da educação.

## CAPÍTULO 1

### A ESCOLA, O PROFESSOR E A TECNOLOGIA

#### 1.1. A Escola e o Professor

Educar os indivíduos de uma sociedade depende de cada momento histórico e de suas circunstâncias. Assim, nenhum juízo de valor poderá ser emitido, se não forem considerados os fatores sócio-históricos que permeiam as sociedades constituídas: intervir no mundo da educação implica, inevitavelmente, considerar dimensões de justiça social.

O ato de educar não é neutro e, se não forem respeitadas as condições mínimas para o exercício da cidadania, pode atender perfeitamente ao sistema, em um trabalho de ideologização junto aos alunos, levando-os a atuações sociais inexpressivas; descredenciando-os para o acesso a bens materiais e culturais sabidamente desfrutados pelas classes dominantes.

Guareschi aponta duas dimensões para a ideologia:

*Ideologia no sentido positivo, ou neutro, é entendida como sendo uma cosmovisão, isto é, um conjunto de valores, idéias, ideais, filosofias de uma pessoa ou grupo. Nesse sentido, todas as pessoas ou grupos sociais, possuem sua ideologia, pois é impossível alguém não ter suas idéias, ideais ou valores próprios.*

*Já ideologia no sentido negativo, ou crítico, (alguns falam até em sentido “pejorativo”) seria constituída pelas idéias distorcidas, enganadoras, mistificadoras; seriam as meias-verdades, algo que ajuda a obscurecer a realidade e a enganar as pessoas. Ela se apresenta como algo abstrato ou impraticável; como algo ilusório ou errôneo, expressando interesses dominantes e como que sustentando relações de dominação.<sup>6</sup>*

---

<sup>6</sup> GUARESCHI, P. (2000) p.57



A ideologia, traduzida pelas ações excludentes das classes em cujas mãos se concentra o poder, interfere em nossa visão como um véu, pois vem segmentada em proposições que preferimos aceitar por motivos vários: conservadorismo, acomodação, despreparo.

A sociedade, por sua vez, ratifica a existência desses mecanismos de exclusão, tratando-os como se ocorressem à revelia da organização social: as desigualdades teriam origens alheias à sua vontade, adviriam de antes da sua constituição como sociedade. Utiliza o discurso ideológico para disseminar a idéia de vivermos em uma aldeia global, onde não há classes sociais em luta, especialmente nos países marcados pela dependência econômica aos países ricos.

Morin afirma que:

*Não existem apenas democracias inacabadas. Existem processos de regressão democrática que tendem a posicionar os indivíduos à margem das grandes decisões políticas (com o pretexto de que estas são “muito complicadas” de serem tomadas e devem ser decididas por “expertos” tecnocratas), a atrofiar competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo.*<sup>7</sup>

Por outro lado, toda ação é, necessariamente, pontual. É a partir da realidade, da ação cotidiana que agimos. Ainda para Morin, “a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas”.<sup>8</sup>

Imaginar o homem dissociado de suas ações – individuais e sociais – é tão difícil quanto achar que ele pode desistir de seu capital lingüístico, visto que ambos lhe dão condições de pensar o mundo, de interagir nele. E, dentro desse macrocosmo, que é a sociedade, vamos encontrar um dos seus mais importantes organismos: a escola.

O papel da escola, organismo vivo e atuante da sociedade, deveria ser o de um dos principais elementos de inserção dos sujeitos. Entretanto, ao longo de sua trajetória histórica, não se tem caracterizado como elo libertário: ao abrir mão de sua dimensão integradora, a escola rompe tanto com a unidade do sujeito, quanto com a da cultura.

---

<sup>7</sup> MORIN, E. (2001) p.110

<sup>8</sup> Idem, p.37

Diante disso, cabe questionar o papel do educador, especialista de certo momento histórico, passado, que agoniza face às bruscas mudanças ocorridas nas últimas décadas.

Sobre esta questão, Quiroga reflete:

*A aprendizagem é um problema político, o conhecimento é um problema político, porque o que nos constitui como sujeitos cognoscentes é sermos sujeitos de uma práxis. O fato de ser essencialmente sujeito da práxis é que define o homem como sujeito essencialmente cognoscente. As limitações à possibilidade de ser sujeito cognoscente estão fundamentalmente marcadas a partir da ordem social. Essa ordem social se internaliza e se transforma num obstáculo interno ou numa possibilidade interna, porque a ordem social pode facilitar ou constituir um obstáculo.*<sup>9</sup>

Nesse sentido, a compreensão e reflexão a respeito do trabalho da escola é, imprescindível. Do mesmo modo, é indispensável ter em conta que contribuir para um redimensionamento crítico da realidade obriga-nos a assumir novas perspectivas, demandas e conflitos que existem como prioridades presentes em toda e qualquer comunidade.

Portanto, o papel integrador da escola se evidenciará em ações comprometidas com a democratização social e cultural, ao atribuir-se a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

### **1.1.1. O espaço de produção do conhecimento**

Interpretada de variadas maneiras pela sociedade, a escola ora se caracteriza como necessária à fomentação de valores e preparação para a vida, ora é vista como legitimadora dos mecanismos da dominação e da desigualdade. É, ainda, em outra acepção possível, capaz de refletir estas desigualdades, contribuindo para a transformação e para a consolidação dos direitos sociais.

---

<sup>9</sup> QUIROGA, A. (1985) p.44

Para entendermos a diversidade de opiniões existentes, com relação à escola, é necessário pontuar que a sua concepção e criação desenvolveram-se sobre o tripé Igreja/Estado, Ciência e Mercado de Trabalho, alicerçadas pelo objetivo da manutenção do poder das classes dominantes sobre as dominadas.

Como afirma Sacristán:

*A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante.<sup>10</sup>*

Assim, jamais podemos nos iludir com o poder instituído no ato de educar. Tentar preservar os alunos das dimensões controvertidas da realidade equivale a dizer que as manifestações contraculturais, legitimadas por eles, podem provocar a produção de mecanismos de resistência tensionados nas relações com os professores.

Novas regras, entretanto, poderão ser incluídas: o advento das tecnologias, por exemplo, fragiliza o dominador, ao tangenciar a questão da sedução inerente à obra de arte. Arte, por si só subversiva, cuja importância reside precisamente em constituir-se como manifestação de tendências que têm paralelo em outras esferas sociais; possibilitando ao homem estabelecer interações, antes impensadas, entre seres diferentes e distanciados geograficamente.

Nas palavras de Gilbert:

*Os meios de comunicação de massa e suas imagens, especialmente a televisão, constroem agora a rede para as relações sociais, o que as torna muito menos estáveis do que antes.<sup>11</sup>*

Por conseguinte, a forma como a escola vai lidar com a construção do conhecimento deverá, também, ganhar contornos diferentes dos que têm sido até aqui utilizados.

---

<sup>10</sup> SACRISTÁN, J.G. (1995) p.84

<sup>11</sup> GILBERT, R. (1995) p.34

### 1.1.2. O professor leitor

Por mais que a escola possa parecer distanciada de seu papel social, no sentido de impossibilitar a voz daqueles que estão em situação de desvantagem, na medida em que não privilegia situações significativas para os seus alunos, as classes populares ainda acreditam que ela pode cumprir o seu papel de formadora e de produtora de conhecimento.

Entretanto, a transmissão e a produção do conhecimento não se dão apenas no âmbito da escola. As possibilidades são muitas e uma delas é que, se tudo começa pela leitura, em seu processo de leitura de mundo os sujeitos impregnarão tantos outros textos lidos (seja em que código for usando uns ou outros sentidos), com a sua visão e experiências particulares.

Para Iser, está implícito o caráter de negociação leitor-texto, que é a ocorrência de interação no processo de leitura: “tal estrutura intersubjetiva é ao mesmo tempo a condição para a sua realização subjetiva”.<sup>12</sup> Em seguida, dá-se a interação entre o fictício e o imaginário, concebida em forma de jogo. Subjacente à afetação, assinala a constante assimetria entre eles, mesmo do ponto de vista do receptor.

*O texto não pode ser fixado nem à reação do autor ao mundo, nem aos atos da seleção e da combinação, nem aos processos de formação de sentido que acontecem na elaboração e nem mesmo à experiência estética que se origina de seu caráter de acontecimento; ao contrário, o texto é o processo integral que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor. (...)*<sup>13</sup>

Quanto mais o sujeito ampliar as suas possibilidades de leitura para um mesmo texto, mais ampliará sua opção de leitura para qualquer objeto, desde que faça sentido e que a hipótese levantada tenha significado para ele, leitor.

Por sua vez, a escrita, seja ela textual ou não, é o produto de uma leitura. Através da enunciação – verbal ou não verbal – o homem buscará reproduzir uma imagem que ficou retida e foi transmutada em um novo texto, possibilitando assim torná-lo produtor em todas as instâncias sociais. Ainda aqui, é ele que decide no sentido ideológico a

---

<sup>12</sup> ISER, W. (1999) p.26

<sup>13</sup> ISER, W. (1996) p.13

quem vai servir o seu discurso: se ao dominador, se ao dominado. Em qualquer dos casos, a legitimação do discurso é dada pelo dominador, através de regras implícitas, aceitas socialmente, às quais o dominado tem de submeter-se.

### **1.1.3. O professor produtor/autor**

Pensar a formação do professor voltada para as exigências atuais de sua tarefa profissional exige um redimensionamento imediato de suas funções pedagógicas. Formado a partir de conceitos teóricos distanciados do que ele encontrará na prática das salas-de-aula, o professor sofrerá o impacto desse deslocamento quando de suas primeiras atuações em confronto com o saber docente.

*As ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenómenos educativos. O mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem.<sup>14</sup>*

O valor atribuído ao processo de aquisição e domínio formal da linguagem exige maior reflexão e análise sobre o papel das instituições de ensino e dos meios de comunicação, face aos determinantes sociais dos conflitos percebidos entre os diferentes padrões lingüísticos em um dado contexto.

*A dependência que existe entre o desempenho lingüístico e o processo de aquisição de conhecimentos reside no fato de que a linguagem corresponde ao principal instrumento para a codificação e veiculação do saber formal transmitido pela escola.<sup>15</sup>*

Sociedade e língua – confundindo-se – e uma engendrando a outra, encontrarão na escola um aporte para o exercício pleno da cidadania. Entretanto, ao abrir mão de seu papel integrador, a escola rompe tanto com a unidade do sujeito quanto com a da

---

<sup>14</sup> NÓVOA, A. (1995) p.107

<sup>15</sup> VILLARDI, R. (2000) p.18

cultura, pois a sua função de produtor só terá êxito na medida em que for capaz de criar novos produtores.

*Um escritor que não ensina outros escritores não ensina ninguém. O caráter modelar da produção é, portanto, decisivo: em primeiro lugar ela deve orientar outros produtores em sua produção e, em segundo lugar, precisa colocar à disposição deles um aparelho mais perfeito.*<sup>16</sup>

Portanto, os princípios norteadores de uma concepção dialética de aprendizagem e de intervenção pedagógica pressupõem caber ao professor a criação de condições adequadas para que o aluno seja capaz de construir seus próprios conhecimentos, legitimando as experiências adquiridas, ou não, no âmbito escolar, e estimulando o trabalho sociointerativo, ao promover o enfrentamento de diferentes pontos de vista.

Quando aborda a questão da produção intelectual, Benjamin mostra o homem como produtor, dividindo o extrato social em dois grandes blocos: os dominadores/intelectuais, os que têm voz; e os dominados/proletários, os que jamais têm voz. Enquanto produtor, o dominador tem o poder do discurso referendado por seus pares, tornando-se uma espécie de porta-voz dos dominados.

*O autor como produtor, ao mesmo tempo em que se sente solidário com o proletariado, sente-se solidário, igualmente, com certos outros produtores, com os quais antes não parecia ter grande coisa em comum.*<sup>17</sup>

Em outra passagem, ainda, acrescenta:

*Talvez tenha chamado vossa atenção o fato de que as observações que estou a ponto de concluir só imponham ao escritor uma exigência, que é a reflexão: refletir sobre sua posição no processo produtivo. Podemos ter certeza de que essa reflexão levara os escritores importantes, isto é, os melhores técnicos do ramo, cedo ou tarde, a manifestar sua solidariedade com o proletariado do modo mais sóbrio possível.*<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> BENJAMIN, W. (1987) p.132

<sup>17</sup> Idem, p.129

<sup>18</sup> Idem, p.135

Na fala do autor, ressalta o flagrante incômodo em transitar nos extremos de uma mesma situação que, de alguma forma, se aplica ao papel de aliado (ou não) do educador em relação ao educando.

## 1.2. A Escola no Contexto Tecnológico

Concebida, desde a sua origem, como um espaço verbal, nas últimas décadas a escola e todo o ambiente educacional sofreram a invasão de um novo discurso: o imagético.

Eco, após historiar a cultura em seu berço aristocrático e denunciar a falência desta erudição, admite a cultura de massa como o “fenômeno mais evidente de um contexto histórico”<sup>19</sup> tensionado ora por apocalípticos, preocupados com a decadência cultural, ora por integrados, para os quais não reside nenhum tipo de preocupação com as origens e manifestações da cultura popular.

E acrescenta:

*O universo das comunicações de massa é – reconheçamo-lo ou não – o nosso universo; e se quiser falar de valores, as condições objetivas das comunicações são aquelas fornecidas pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música reproduzida e reproduzível, das novas formas de comunicação visual e auditiva. Ninguém foge a essas condições, nem mesmo o virtuoso, que, indignado com a natureza inumana desse universo da informação, transmite o seu protesto através dos canais de comunicação de massa, pelas colunas do grande diário, ou nas páginas do volume em paperback, impresso em linotipo e difundido nos quiosques da estação.*<sup>20</sup>

A indústria cultural surge com o advento da mudança no direcionamento da produção, que passa de artesanal, distinta e encomendada, para o atendimento a um público (agora anônimo) e indistinto; sujeitando-se, ainda, não só ao poder de compra desse novo público, como também ao seu gosto variado. Subjacente a esse processo repousa um aspecto mais importante: a possibilidade de levar a um número maior de pessoas das classes populares o que antes era exclusividade de uma minoria letrada e

---

<sup>19</sup> ECO, U. (2000) p.8

<sup>20</sup> Idem, p.11

poderosa. Mas, se por um lado houve a possibilidade de acesso aos bens culturais por parte desse novo leitor pouco letrado – uma vez que somente as classes ricas desfrutavam do conhecimento formal – por outro, o que ele consumirá ainda será produto do discurso dessas classes minoritárias dominantes, detentoras do saber e do poder instituído.

Os meios de comunicação de massa representam, portanto, um sistema de comunicação de mensagens e símbolos detentor do poder de divertir e de informar, mas, principalmente, de inculcar valores, crenças e códigos de comportamento – ou seja, de difundir/fundamentar a ideologia.

A necessidade de atuarmos na formação de leitores críticos, capazes de desconstruir mensagens e outros artefatos da cultura de massa, nos leva a tomar como prioridade uma intervenção pedagógica onde professores e alunos possam interpretar e decodificar os produtos veiculados por uma indústria cultural que vende modelos, ideologias, valores e padrões comportamentais desejados pela classe dominante.

Nesse sentido, um grande diferenciador será a apropriação da variedade culta da língua, construída em sua historicidade sócio-cultural. No momento em que os sujeitos sociais façam do seu uso um instrumento de comunicação humana, a língua, como fenômeno autoconstitutivo e comunicativo, cumprirá o seu papel privilegiadamente integrador.

Para Vygotsky:

*O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são as chaves para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.<sup>21</sup>*

A possibilidade de apreensão dos diferentes códigos por leitores potenciais que somos efetivará interações cada vez mais variadas, em diferenciados ambientes culturais, dando mais sentido à nossa vida.

---

<sup>21</sup> VYGOTSKY, L.S. (1989) p.21



Se apropriados pelo cidadão, ação e discurso – marcas indelévels da pluralidade humana – possibilitarão ao homem promover o diálogo em sua dimensão libertária, fundamental à sua existência.

### **1.2.1. A tecnologia no ambiente educacional**

O aparecimento das tecnologias da informação e da comunicação – as chamadas TIC<sup>22</sup> – no universo educacional, bem como as transformações dele decorrentes, modificaram para sempre os papéis dos sujeitos envolvidos na relação de aquisição do conhecimento, ao exigir a superação de posicionamentos acadêmicos pré-estabelecidos e legitimados pela escola. Desta forma, os atores principais do processo educacional: educador e educando, estão diretamente envolvidos com a informação, há algumas décadas, potencializada pelo desenvolvimento e pelo avanço dos recursos tecnológicos.

Essa nova realidade midiática precisará ser codificada/decodificada por uma escola que traz, na sua essência, como já sinalizamos, a oralidade como marca. O choque é inevitável; pois, ao mesmo tempo em que o homem forma uma inteligência do mundo mediada pelas manifestações verbais da linguagem, também vai formá-la a partir de imagens e sons, desde as épocas mais remotas da história da humanidade.

Nesse sentido, tornar viável o uso dos recursos tecnológicos nas práticas educativas possibilitará avanços para a concretização de mudanças que visem ao combate das desigualdades sociais, promovidas por discursos elitistas e falaciosos, responsáveis por um modelo voltado para a seleção social e conseqüente exclusão dos menos favorecidos.

*Diante da mudança, três atitudes são possíveis: a resistência, que é fundamentalmente uma forma de ignorância e que só pode causar sofrimento para si e para os outros; a adaptação, que revela ao menos uma forma de percepção, a curto prazo, e certa flexibilidade, mas que não permite o pleno desenvolvimento da autonomia e da capacidade humana de criar sentido, e a criação, que consiste em compreender a dinâmica geral da mudança e orientá-la a serviço de uma visão portadora de sentido. (...)*<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> TIC: resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Cf. BELLONI, M.L. (2001) p.21

<sup>23</sup> LÉVY, P. (2001) p.29

Aliado à tecnologia e com o suporte da linguagem, que desempenha um papel fundamental para determinar os instrumentos fomentadores da resistência, o *educador-produtor* trilhará um novo caminho, ao despir-se dos preconceitos de outrora, e poderá entender as mídias e suas complexidades, se fizer o que elas não fazem sozinhas: dialogar; diálogo este possível, na educação presencial e à distância.

### **1.2.2. A formação do professor**

Nesta sociedade que se complexifica, cujo processo de aquisição do conhecimento adquire uma dinâmica progressivamente acelerada, e na qual o aumento do volume de informações dá ao indivíduo pouco tempo para sedimentação e reflexão, investigar como se tem processado o surgimento de uma cultura marcadamente imagética significa buscar a construção de um conhecimento que possibilite aos sujeitos promover sua inserção nas várias instâncias sociais: educação, trabalho, lazer e bens culturais e de consumo.

Na contemporaneidade, temos presente na sociedade um professor que, mesmo formado dentro dos cânones de uma escola que reflete o modelo de Estado, “que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”,<sup>24</sup> busca traduzir em sua ação educativa uma cultura da diferença, em um mundo globalizado.

*É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e as práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.*<sup>25</sup>

Paralelamente, para Morin:

---

<sup>24</sup> NÓVOA, A. (1995) p.15

<sup>25</sup> Idem, p.28

*A sala de aula deve ser um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático.*<sup>26</sup>

Portanto, faz-se necessária a formação de um novo professor, com novos e diferenciados atributos profissionais: um professor tecnológico capaz de transformar um sinal eletrônico em instrumento pedagógico, capaz de minimizar distâncias intercontinentais.

Podemos aqui transcender à idéia de sala de aula encerrada entre quatro paredes, diretamente para as telas da TV e do computador, sem, contudo, abrir mão das possibilidades elencadas por Morin.

Na crítica da cultura de massa, vários intelectuais, entre eles Nilda Teves, dão relevantes contribuições para a reflexão de como os meios de comunicação de massa interferiram no imaginário social e na realidade, modificando nossas vidas.

*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 o tempo nosso campo simbólico, nossos ideais, nossos sagrados, nossas utopias.*<sup>27</sup>

Na esteira dessas contribuições, podemos vislumbrar a importância e o sentido da televisão em sala de aula, se utilizada criticamente, como um poderoso instrumento pedagógico, na medida em que poderá desconstruir o discurso autoritário e unidirecional cristalizado pela escola, o qual não abrange as expectativas que seriam de todos os sujeitos envolvidos na situação de aprendizagem e que tende a ditar normas e a marcar os lugares sociais no dizer.

---

<sup>26</sup> MORIN, E. (2001) p.112-113

<sup>27</sup> FERREIRA, N.T. (1992) p.21

Diferentemente, o discurso televisivo parte do que pode ser comum a todos, possibilitando o aparecimento de múltiplas vozes, além de ter a presença constante no cotidiano do aluno. É necessário, contudo, entender de que maneira a leitura da TV poderá ser potencializada pelo professor.

A TV e o vídeo chegam à sala de aula, cada um com o seu código específico. Enquanto a televisão tem como objetivo o entretenimento – sem privilegiar a internalização das mensagens que veicula, buscando, na maioria das vezes, formar indivíduos preferencialmente consumistas –, o vídeo possibilitará a veiculação (inclusive) de filmes produzidos para fins comerciais que, uma vez da ordem da cultura e “não da pedagogia ou da didática”,<sup>28</sup> tangenciam a obra de arte: foi o cinema o grande responsável pelo deslocamento do conceito de obra de arte até então adstrito à pintura, à escultura e aos demais bens culturais consumidos pelas elites, para atender às massas, anônimas. Além disso, se pensarmos em imagens e sons do cinema, este também apresenta um código próprio que vai atender a objetivos artístico, cultural e de mercado, voltado para um público também específico.

Comparato afirma:

*Outro assunto de importância é saber o destino dos filmes para televisão e cinema. Pela própria existência da cultura de massa, dirigida para mercados cada vez maiores, passou a ser necessário que um filme tenha uma característica universal, isto é, que possa ser compreendido e aceito pelas diversas culturas que compõem esse mercado.*<sup>29</sup>

E conclui:

*(...) quando criamos um espetáculo para a massa, temos que usar uma linguagem que tenha esse caráter de síntese, de linguagem coletiva, universal, que permite que os homens se comuniquem de maneira mais eficaz.*<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> ALMEIDA, M.J.de (1994) p.7

<sup>29</sup> COMPARATO, D. (1983) p.34

<sup>30</sup> Idem, p.35

A nosso ver, não se trata de buscar um “novo professor” (pois, como parte da sociedade, o profissional da educação também sofre os efeitos da tecnologia), mas um professor capaz de interagir com o saber tecnológico. Para usar a tecnologia ele precisará aprender a experimentar, se *alfabetizar* na ferramenta que estiver operando.

O questionamento da prática cotidiana, aliado ao desenvolvimento da criatividade e da ética profissional, contribuirá efetivamente para a orientação de valores e atitudes a serem não apenas aprendidas, mas apreendidas no seu fazer educativo.

Almeida afirma que:

*É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a “alfabetização” de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo. Desta maneira, é importante não ver o cinema como recurso didático ou ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal.*<sup>31</sup>

Para cada tipo de filme ou peça publicitária apresentada será exigida, por sua vez, uma abordagem também diferenciada; o que nos leva a indagar se esse (ainda antigo) professor estará pronto para dar conta de tantas possibilidades responsivas.

*Os filmes mantêm uma relação profunda com outros elementos da cultura, outras partes. E é nessas relações que ele se mantém como uma forma específica de arte. Porém, o cinema como obra de arte coloca uma questão fundamental para a cultura moderna, que é o conceito de autoria. (...) As artes que chamamos tradicionais trazem uma assinatura, são objetos assinados por uma pessoa. O filme não, apesar de sua concepção e sua direção virem nomeadas por um diretor que parece ser o autor. (...) Assim, quando falamos do cinema como obra de arte, estamos ao mesmo tempo, questionando e atualizando o conceito de autoria individual.*<sup>32</sup>

Trazidos para as salas de aula, os filmes, ao mesmo tempo em que ajudam o professor a introduzir elementos novos em sua prática pedagógica, atraem os alunos ao se aproximarem de temas do cotidiano e ao possibilitarem questionamentos em relação às suas próprias vidas; contudo, uma vez que eles são diretamente associados a um

---

<sup>31</sup> Idem, p.8

<sup>32</sup> Idem, p.12

contexto de lazer, entretenimento e arte há uma mudança na postura e expectativa em relação ao seu uso pedagógico.

Ultrapassar tal consenso é o desafio. Mais ainda, no que diz respeito à apropriação da linguagem, é preciso se indagar por que contrapor as mídias, como ocorre usualmente (TV *versus* micro), se os próprios alunos podem questionar e aprender com as contradições de ambas.

É nesse momento que a E@D pontuará como primeiro passo para libertar o professor, assim como o aluno, da verborragia educativa.

Capacitá-los para esta realidade torna-se, pois, tarefa fundamental que requer uma mudança de paradigma no que diz respeito à visão que temos sobre as mídias e as novas tecnologias da informação e da comunicação, de modo a serem tratadas como produções da sociedade, como manifestações culturais e não como poderes acima dos sujeitos sociais.

## CAPÍTULO 2

### A VIDEOEDUCAÇÃO E A ESCOLA

A evolução tecnológica do século XX caminhou de mãos dadas com as TIC: o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador, os *videogames* e os satélites, ampliando o fluxo de informação que hoje circula pelo mundo, interferindo, significativamente, nos padrões de comportamento, em escala planetária.

O homem, atordoado frente às transformações imprevisíveis desse outro momento histórico – deslocado do eixo paradigmático de “*sujeito* do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” –,<sup>33</sup> sequer teve tempo de preparar-se para o vertiginoso e impactante avanço marcado pelo hibridismo resultante de tantas transformações por ele sofridas.

Pourtois propõe refletirmos sobre a possibilidade de reconstrução de um universo social, cultural, pedagógico, coerente e integrador que acolha, ao mesmo tempo, em um projeto de pós-modernidade, a razão e o ser, a racionalidade e a subjetivação, marcando assim, “o caráter instável de todo conhecimento”.<sup>34</sup>

Essa visão de pós-modernidade, identificada pela complexidade, pela criação e pela mediação, não deixa de ser problemática, legando à contemporaneidade a tarefa de gerenciar as incertezas e a imprevisibilidade.

Para Belloni:

*O impacto do avanço tecnológico (entendido como um processo social) sobre processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades etc.) tem sido muito forte, embora percebido de modos diversos e estudado a partir de diferentes abordagens.*<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> HALL, S. (2001) p.46

<sup>34</sup> POURTOIS, J-P. (1999) p.27

<sup>35</sup> BELLONI, M.L. (2001) p.7

A consciência de que as mídias eletrônicas manipulam comportamentos e desejos, instituem e distorcem valores, formam ou deformam gerações de crianças e adolescentes, criando, ainda, possíveis hordas de desenfreados consumidores, não invalida a investigação do seu uso no processo educativo.

Interessa-nos, neste capítulo, abordar uma de suas facetas – a televisão em conjunto com o vídeo (aqui denominada *videoeducação*) – buscando refletir como, uma vez inseridos no contexto do cotidiano escolar, podem-se capitalizar as fortes qualidades motivacionais que porventura exerçam sobre os sujeitos.

A combinação da televisão com o vídeo resultando em uma multiplicidade de imagens e ritmos, falas, músicas, sons e textos escritos, oferece um conjunto de modalidades dos códigos que sacodem as estruturas através de todos os caminhos possíveis, atingindo aos alunos de maneira sensorial, afetiva e racionalmente.

Para situar a TV e sua conseqüente introdução no cotidiano dos sujeitos, enquanto veículo de comunicação de massa e possível diferenciador no processo educacional faz-se necessário traçar um rápido painel de diferentes formas de comunicação visual.

Encontramos a utilização de imagens feitas pelo homem, desde a Pré-História. Através das pinturas nas cavernas, ele buscava construir um mundo que representasse situações diárias vividas. Para isso reproduzia cenas de caçadas e de animais ferozes, além de seus medos. Para esse homem pré-histórico não interessava o detalhe da pintura, muitas vezes ele representava os animais apenas em seu contorno.

Com a formação e o estabelecimento das sociedades, o uso dos desenhos foi evoluindo e encontramos no Egito a representação da imagem extremamente refinada nos detalhes e em ligação direta com o tema da morte, apresentando delicadas e sofisticadas pinturas e reproduzindo nas paredes das capelas e nas urnas funerárias inscrições dos *livros dos mortos*. Diferentemente do homem pré-histórico, já se utilizava na pintura egípcia o elemento de determinismo social, onde os tamanhos das pessoas pintadas representavam sua importância na sociedade. Aos nobres eram reservados direitos de portar junto de si rolos de papiros com ilustrações de sua *viagem*, para outra vida.



Caberá à Grécia introduzir o elemento sensual e humanizador nas ilustrações pictóricas, inovando a sua temática. Em Pompeia, colônia de luxo da nobreza romana antiga, encontram-se ricos e finos afrescos, mosaicos e baixos-relevos da época, diferentemente dos povos do Oriente Próximo, que reproduziam nas paredes dos palácios, figuras que documentavam costumes do povo ou carros de guerra.

Marcondes Filho confirma essa ideia, afirmando:

*Como se vê, a imagem testemunha de certa forma a mentalidade da época, do lugar e de seus valores. Ela nos transporta a um mundo antigo, do qual estamos enormemente distanciados no tempo, e atira nosso imaginário na reflexão de como deve ter sido a vida daquela gente. (...)*<sup>36</sup>

Assim, através desses desenhos/pinturas, tomou-se conhecimento de diferentes aspectos do mundo antigo, cujo acesso deu-se por meio de tais registros e, mais tarde, antes mesmo da TV, por fotografias que permitiam ao observador recriar, em sua imaginação, aquelas épocas fotografadas.

Com o advento da fotografia, percebe-se uma transformação mundial da cultura e da comunicação, refletida também na imprensa, derivando dela o filme e, depois deste o cinema, trazendo a ilusão do movimento.

O elemento sonoro far-se-á presente nas ondas do rádio, cujas primeiras transmissões foram ao ar após a I Guerra Mundial, atingindo sua maior expressão na década de 20, com a instalação de radiodifusoras como RCA, GE, Westinghouse. Ainda nesta década, registrar-se-á o crescente interesse pelos programas de música, sucedidos pelas radionovelas, em substituição aos folhetins, já na década de 30.

É importante ressaltar que o rádio – seja pelas possibilidades de abrangência das ondas sonoras, pela facilidade de acesso e, até mesmo, por seu baixo custo de compra (popularizando o famoso “radinho de pilha”) –, invadiu espaços, inclusive do cinema, sendo considerado o meio de comunicação mais popular da época. A produção do cinema latino-americano dos anos 30, 40 e 50 significou a maior expressão iconográfica da cultura de massas antes do aparecimento da TV.

---

<sup>36</sup> MARCONDES FILHO, C. (1998) p.12-13

Criada em 1936, a televisão só será produzida em massa a partir de 1945, competindo diretamente com o cinema (agora também falado). Ao entrarmos na era eletrônica deparamo-nos com novos elementos imagéticos: a velocidade e fluidez das imagens não permitirão a reflexão pausada, possível nas outras representações visuais constituindo-se, ainda, um meio de comunicação diferente do cinema por transformar em valor comercial seu tempo de emissão.

A TV adiciona um novo aspecto dentro da mensagem cinematográfica, mudando seu sentido ao assumir uma linguagem hiper-realista que recria o real através dele mesmo, sem reproduzi-lo, utilizando um código próprio para expressar a perplexidade contemporânea; a temática fundamental do hiper-realismo é a “ilusão da realidade e a realidade da ilusão”.<sup>37</sup>

A partir desta afirmação, percebe-se que a televisão apropria-se de uma estratégia de força transfiguradora, pois se constitui como um meio penetrante e sutil de associar meias verdades a um todo coerente e ao mesmo tempo ilusório.

Assim, para Gilbert:

*Viver por meio da televisão fragmenta e desloca o real; a experiência torna-se difusa pela serialidade e falta de diferenciação na representação do mundo como constituído de imagens.*<sup>38</sup>

O homem, que antes possuía uma tendência contemplativa potencializada por seu contato direto com a literatura, o teatro, a pintura, o disco e o rádio, situando-se como sujeito ativo dessas manifestações, vê-se agora domesticado em seus sentidos e impedido de participar no processo de troca da comunicação. A domesticação da fantasia, portanto, capaz de limitar o potencial criativo e imaginativo das pessoas, é cada vez mais percebida pelo empobrecimento da consciência grupal, impedindo o estabelecimento da identidade cultural e instaurando a conseqüente perda dos elementos culturais pertencentes a cada grupo ou classe social.

Ainda conforme Marcondes Filho, a perda desses elementos é justificada quando os referenciais sócio-concretos são misturados, impedindo que o indivíduo se perceba e reconheça seu imaginário habitual. A partir da segunda metade do século, os meios de

---

<sup>37</sup> THOMAS, E. (1996) p.19

<sup>38</sup> GILBERT, R. (1995) p.39

comunicação de massa contribuíram significativamente para quebrar a identidade cultural dos povos, ao considerar a cultura como mercadoria consumível.

Se a imagem é um modo de expressão e através dela nos comunicamos desde sempre, com o avanço tecnológico nos damos conta de que a linguagem das imagens é universal e eterna, consistindo em um poderoso meio do qual nos apropriamos para representar a realidade ou aquilo que dela percebemos.

A imagem, que representa para o homem moderno não apenas a conquista do tempo e do espaço, mas, também, aquilo que os ultrapassa, vem sendo utilizada como uma forma valiosa de comunicação. O que se constitui como novo é assegurado pela reprodução, a multiplicação e o movimento que se conseguiu dar a essa imagem.

Para Adorno:

*(...) a televisão permite aproximar-se da meta, que é ter de novo a totalidade do mundo sensível em uma imagem que alcançará todos os órgãos, o sonho sem sonho; ao mesmo tempo permite introduzir furtivamente na duplicata do mundo aquilo que considera adequado ao real. Preenche-se a lacuna que ainda restava para a existência privada antes da indústria cultural, enquanto esta ainda não dominava a dimensão do visível em todos os seus pontos... uma manifestação da indústria cultural, os seus veículos se articulam... Quanto mais completo o mundo como aparência, tanto mais inescrutável a aparência como ideologia (...)*<sup>39</sup>

A televisão é capaz de interferir na constituição do psiquismo de crianças e jovens pelo seu indiscutível poder de influência, que se caracteriza pela tipologia semiológica da mídia, proporcionando imagem atraente e colorida, símbolos pertinentes à faixa etária do grupo, mensagens que se completam no imaginário infanto-juvenil e nas novas leis de consumo, produzindo arquétipos através da bipolaridade bom/mau, belo/feio, herói/vilão, incentivando o telespectador a pensar ou a se decidir por uma delas ao explorar facetas de harmonia, de conflito ou de puro lazer.

Se, por um lado, a interatividade proposta entre receptor e emissor pode possibilitar a construção simbólica, na qual o indivíduo recria mitos e arquétipos veiculados pela TV, por outro pode instituir a dependência, a expropriação da crítica, tornando-os incapazes de religar imagens a contextos.

---

<sup>39</sup> ADORNO, T. apud VIEIRA, A. (1996) p.23

Os desafios impostos à sociedade e à mídia exigem que se supere uma “inteligência extremamente míope”,<sup>40</sup> que só vê um pequeno fragmento, justamente no momento em que proclamamos a era planetária que hoje chamamos de globalização.

Ao analisar o papel da TV no processo de socialização, Belloni acrescenta ser difícil mensurar sua importância, face às infinitas possibilidades que as mídias nos apresentam em diferentes contextos sociais:

*É extremamente difícil avaliar a importância da televisão enquanto instituição de socialização, devido à complexidade deste processo, no qual a interiorização das normas e valores transmitidos depende também da aceitação ativa das crianças e adolescentes, que lhes atribuem – ou não – legitimidade.<sup>41</sup>*

## **2.1. O discurso da videoeducação**

A princípio, constata-se que o espaço da videoeducação nas instituições de ensino é limitado, restringindo-se a um conjunto de recursos didáticos, quando representa uma tecnologia de base científica com um código próprio, capaz de referendar um novo conceito do fenômeno educativo, a partir das novas demandas sociais “que geraram um novo tipo de pessoa”.<sup>42</sup> Por sua vez, a maioria dos profissionais envolvidos nesse processo ainda não dispõe de formação suficiente para que possa estruturar suas ações e procedimentos de forma coerente e produtiva em sua totalidade.

Enquanto a escola trabalha, predominantemente, com o código verbal, a TV associa-se a códigos imagéticos polimórficos – observando a programação temos novelas, filmes de cinema, jornalismo, publicidade, programas de auditório gravados ou ao vivo. Assim, a escola define conteúdo como conhecimento sistematicamente organizado, a partir de procedimentos científicos, racionais e metodológicos, entendendo que a aprendizagem ocorre através do uso da linguagem em todas as suas manifestações não-verbais ou verbais, orais ou escritas.

---

<sup>40</sup> MORIN, E. (2001) p.43

<sup>41</sup> BELLONI, M.L. (2001) p.35

<sup>42</sup> FERRÉS, J. (1996) p.5

Já o cinema apresenta uma estruturação sintagmática, com imagens em planos e seqüências: uma linguagem icônica monomórfica, articulando motivos com os elementos significativos da imagem (iluminação, plano, ângulo, movimento do aparelho), e uma linguagem em nível retórico: articulando as seqüências em uma narrativa global. Por outro lado, enquanto na televisão o discurso é interrompido, no cinema é contínuo.

Referindo-se ao conceito-chave da utilização didática do vídeo, *a comunicação*, Ferrés diz:

*Se a epistemologia da televisão começa e quase termina no plano do visceral, se mostra pessoas e situações diante das quais se relaciona de uma maneira quase estritamente emocional, uma educação em estéreo utilizará a comunicação, o diálogo e a confrontação para facilitar a passagem das emoções ao hemisfério da reflexão e a racionalidade. Do mono ao estéreo. Do homem fragmentado ao homem completo.*<sup>43</sup>

Assim, a introdução do vídeo no processo educativo, com suas possibilidades expressivas, abre novos caminhos para aproximar a realidade das atividades cognitivas propostas aos alunos. A imagem, como material específico disponível, nos permite reproduzir com riqueza de detalhes a realidade de forma seletiva, atingindo, inclusive, os fins estéticos e científicos propostos pela videoeducação.

Ainda que pareça um problema meramente formal, é importante refletir sobre as formas de utilização deste recurso, sabendo-se que em qualquer obra de arte, impressa ou não, estará presente a função cognoscitiva como parte de suas funções principais, embora na maioria dos casos, o vídeo-educativo venha sendo considerado acessório e secundário, não se constituindo assim um recurso didático previamente selecionado com o objetivo de informar, ampliar níveis de conhecimento socialmente elaborado e educar, enfatizando o domínio estético e o praxiológico.

---

<sup>43</sup> Idem, p.17

*Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo mediada pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nos mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão.*<sup>44</sup>

A questão que encerra a videoeducação como proposta (assim como os demais recursos tecnológicos), é que ela não deve ser considerada matricial à cultura. O alargamento cultural de uma população-alvo passa pelas tecnologias da informação e da comunicação, como recurso através do qual símbolos e sistemas de mensagens podem ser decodificados na atividade humana sem, contudo, exprimi-la em sua totalidade.

As novas tecnologias poderão ser ótimas aliadas para a melhoria da vida das pessoas, porém, não substituirão os saberes acumulados dos seres humanos.

## **2.2. Tipos de vídeo educativos**

A qualidade de um filme utilizado no viés educativo – seja ele produzido para veiculação comercial ou, especificamente, para o uso pedagógico –, estará estreitamente relacionada à eficácia da sua abordagem e ao domínio do professor sobre o tema proposto, funcionando como uma forma de organização da atividade acadêmica junto aos alunos.

Para Moran:

*O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.*<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> ALMEIDA, M.J de. (1994) p.8

<sup>45</sup> MORAN, J.M. (1995) p.28.

Do ponto de vista da recepção da imagem, faz-se necessária uma distinção entre o fictício e o não fictício. Para isso, retomaremos Iser, com conceitos de fictício e de imaginário, e a busca de interação entre eles, na tentativa de elucidar com que intenção comunicante e para qual público se destinam os vídeos disponíveis no mercado.

Iser parte da literatura para tentar identificar o que há de nós – seres humanos – presentificados nela, afirmando que tanto o fictício quanto o imaginário são seus elementos constitutivos, uma vez que “ambos existem como experiências cotidianas”<sup>46</sup> e caracterizam disposições antropológicas, que ultrapassam a dimensão literária e que desempenham igualmente um papel em nossa vida cotidiana.

*A suposta origem do fictício ou do imaginário numa disposição humana é precisamente o que escapa ao conhecimento. Com isso, ambos se salientam por servirem de contexto um ao outro de várias maneiras, gerando diferentes manifestações.*<sup>47</sup>

Para ele, o fictício depende do imaginário para realizar plenamente aquilo que objetiva, dado o seu caráter unidirecional e uma vez que não atua na dimensão pragmática, cabendo ao imaginário criá-lo.

Nesse sentido, todo filme poderá cumprir a função cognitiva e a educativa, poderá ter aproveitamento didático, porém, nem todo filme atende a estas funções, devendo ser levado em conta, características específicas e requisitos básicos entre os quais vocabulário utilizado, seleção de imagem e tema abordado.

A utilização maciça dos vídeos, nas ações de educação, pelos movimentos popular e sindical, teve seu início tão logo a tecnologia do videocassete popularizou-se no Brasil. Da mesma forma, as organizações de educação popular aderiram às produções em vídeo, todos atentos ao seu potencial educativo e mobilizador.

Assim, os chamados vídeos populares dariam ênfase a uma abordagem imediata do cotidiano, às condições de vida e à luta do trabalhador de um modo geral, reunindo depoimentos e imagens de diferentes categorias profissionais – entre os quais ressaltavam as doenças inerentes a determinadas profissões, os acidentes de trabalho, as greves, a questão das creches e a experiência sindical.

---

<sup>46</sup> ROCHA, J.C. de C. (org.). (1999) p.66.

<sup>47</sup> Idem, p.67.

Comparato alerta que, apesar da indiscutível contribuição das produções voltadas para os filmes institucionais, educativos e de treinamento, nenhum deles poderá garantir o sucesso do trabalho sozinho e que “um resultado satisfatório dependerá de todo um projeto do qual o filme é somente uma parte”.<sup>48</sup>

Perin afirma que, no caso desses vídeos,

*Experiências anteriores vivenciadas pelas chamadas TVs comunitárias, usando o espaço das ruas e das praças, oferecendo a linguagem audiovisual diretamente por meio de telões e receptores, demonstraram que a sensibilização aos conteúdos se torna promissora. Os telespectadores entram rapidamente no espírito das mensagens, reconstruindo-as e identificando elementos para o debate acerca do seu cotidiano.*<sup>49</sup>

O filme, de um modo geral, pode ser categorizado em vários segmentos, entre eles: os de propaganda (de curta duração, com trinta segundos, são voltados para a comercialização de produtos e campanhas publicitárias, de ordem pública ou privada); os documentários e semidocumentários (produzidos a partir de pesquisas e de algum trabalho de campo, têm como característica principal o compromisso com a verdade, diferindo apenas no tempo de duração); históricos; de época etc.

Quanto ao tempo de exibição, podem ser classificados como: curta-metragem, média-metragem e longa-metragem (este indicado para as audiências onde houve prévias mais elaboradas, haja vista sua longa duração) e, uma vez que não são produzidos para fins didáticos, deverão atender a objetivos claros para que seu rendimento seja otimizado.

De acordo com o *Screen Writers Guide*,<sup>50</sup> uma publicação dos Estados Unidos, especializada em roteiros para cinema, essa classificação básica é dividida em seis itens e cada um deles possui as subdivisões correspondentes, facilitando – em muito – as ações cotidianas dos profissionais que manuseiam o recurso, a saber: aventura, comédia, crime, melodrama, drama e outros (“*miscellaneous*”), conforme expresso no Quadro 1.

---

<sup>48</sup> Idem, p.222

<sup>49</sup> PERIN, C. (1997) p.33

<sup>50</sup> SWG, in: COMPARATO, D. Idem, p.19-20.



## QUADRO 1

### Classificação Geral de Filmes

<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>Subdivisões</b>
<b>1ª - aventura</b>	bang-bang ação mistério musical
<b>2ª - comédia</b>	<i>romântica</i> <i>musical</i> <i>infanto-juvenil</i>
<b>3ª - crime</b>	psicológico ação social
<b>4ª - melodrama</b>	<i>ação</i> <i>aventura</i> <i>juvenil</i> <i>detetive e mistério</i> <i>assassinato</i> <i>social</i> <i>romântico</i> <i>guerra</i> <i>musical</i> <i>psicológico e mistério</i> <i>psicológico</i>
<b>5ª - drama</b>	romântico biográfico social musical comédia ação religioso psicológico histórico
<b>6ª - outros</b> (“miscellaneous”)	<i>fantasia</i> <i>fantasia musical</i> <i>fantasia musical e comédia</i> <i>fantasia “science-fiction”</i> <i>farsa</i> <i>horror</i> <i>horror psicológico</i> <i>documentário</i> <i>semidocumentário</i> <i>desenho</i> <i>histórico</i> <i>seriado</i> <i>educativo</i> <i>propaganda</i> <i>tragicômico</i> <i>mudo</i> <i>erótico</i>

Para Torres:

*Os recursos de apoio didático, em seu sentido mais amplo, são tudo aquilo que auxilie na aprendizagem dos alunos. Os vídeos (= filmes) são apenas um destes recursos e cabe ao professor empregá-los e manipulá-los de forma adequada. (...) Embora ajude a um bom professor, atraia os alunos, ele não modifica substancialmente a relação pedagógica, tampouco um vídeo irá substituir um profissional incompetente.*<sup>51</sup>

O conhecimento, por parte do videoeducador, das categorizações básicas reconhecidas mundialmente para a execução de um filme, a manipulação eficiente dos materiais disponibilizados, bem como o olhar investigador sobre como pretende abordar questões significativas para o grupo onde atua, não só clarifica sua tarefa de identificar o tipo de película com a qual gostaria de trabalhar, como também possibilita despertar nos alunos a curiosidade e o interesse pelos temas abertos à discussão.

### **2.3. Abordagens e possibilidades de uso**

As abordagens dadas ao vídeo variam de acordo com a utilização que se faz dele, buscando atingir objetivos expressivos de uma nova forma de comunicação.

Ferrés, em uma tentativa de sistematização para o eficaz uso didático do vídeo, propõe “como passo fundamental para a descoberta de novas formas de uso”<sup>52</sup> uma taxionomia enunciada em seis modalidades: a videolição; o videoapoio; o videoprocesso; o programa motivador; o programa monoconceitual e o vídeo interativo. A seguir, discute a dicotomia *obra aberta e obra fechada*, partindo dos conceitos de Umberto Eco<sup>53</sup>, estendendo-o à ambiguidade da mensagem artística, consubstanciadora das obras de arte de todos os tempos.

---

<sup>51</sup> TORRES, V. (1998) p.23

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> ECO, U. Apud Ferrés, Idem, p.27

*É aberta aquela obra que provoca uma relação dialética entre ela mesma e o intérprete. Uma obra aberta é uma obra por acabar. (...) O que define a estética contemporânea é a consciência crítica e a vontade explícita de abertura por parte do artista. A abertura se converte em programa produtivo.*<sup>54</sup>

E segue, propondo a abertura como participação:

*A obra fechada apresenta-se como perfeita e inalterável. A mensagem da obra fechada pretende ser completa. Na obra aberta, no entanto, o intérprete é envolvido, solicita-se sua participação ativa para acabar o inacabado.*<sup>55</sup>

Neste sentido, o videofórum (ou o videodebate) corrobora a colocação de Ferrés: utilizado como atividade de discussão grupal tem como proposta o diálogo que, guiado por um moderador, gira em torno daquilo que é projetado, evitando que se monopolize a participação, além de propiciar aos participantes o exercício democrático da opinião pessoal, tornada pública e passível de apreciação, diferentemente, por exemplo, dos vídeos didáticos, que obedecem a uma formatação específica e sua produção é voltada para as ações multidisciplinares, em níveis precisamente definidos: alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior. Podemos aqui incluir os vídeos produzidos pelos: Canal Futura, Telecurso 2000, TV Escola, entre outros.

Sobre o videodebate, Zañartu diz que este “constitui um poderoso instrumento pedagógico”<sup>56</sup> especialmente por ser o diálogo e o contato interpessoal a sua matéria essencial.

Atuando nessa perspectiva dialógica, também a videoeducação promoverá as condições necessárias para determinar novas formas de ensinar e aprender, exigidas em uma educação crítica voltada para o novo.

---

<sup>54</sup> Ibidem

<sup>55</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> ZAÑARTU, M. (1992) p.16.

## CAPÍTULO 3

### A E@D E A ESCOLA

#### 3.1. A E@D como instrumento pedagógico

A E@D, ao longo de sua trajetória histórica, vem-se constituindo e consolidando como um valioso instrumento de pesquisa de novas formas de educar, mais do que possíveis motivações de ordem social, educacional ou geográfica com que, porventura, tentem justificar a sua utilização, mesmo em se tratando de um país com proporções continentais, como o Brasil.

Incluída no *Plano Decenal de Educação Para Todos*, a Educação à Distância, para o contexto brasileiro, foi assim definida:

*A Educação à Distância, portanto, é um conjunto de facilidades, sistematicamente organizadas, oferecidas a todo tipo de usuário, que utiliza todo tipo de meio adequado, com o propósito de intermediar a aquisição de um conhecimento ou determinada habilidade, sem que para isso haja necessidade de interação presencial.*<sup>57</sup>

Um *conjunto de facilidades!* Possivelmente, este foi um dos fatores responsáveis por desencadear o seu processo de banalização, com a oferta de todo tipo de curso por correspondência, onde se privilegiava a informação sobre a formação quando, na verdade, constitui-se como um novo paradigma onde educar e aprender ganham outras proporções, ao contrário do que anteriormente se pensava.

Maia<sup>58</sup> nos oferece um breve histórico do uso de tecnologias na EAD<sup>59</sup> no Brasil, desde 1904 até 2002, como no Quadro 2, clarificando um pouco mais a questão:

---

<sup>57</sup> CEB/7 (1994) p.12

<sup>58</sup> MAIA, C. (2003) p.50

<sup>59</sup> Estamos nos referindo à sua nomenclatura inicial, ainda sem o advento da informática.

## QUADRO 2

### Breve Histórico do Uso de Tecnologias para EAD

- 1904 – *mídia impressa e correio – ensino por correspondência privado*
- 1923 – *rádio educativo comunitário*
- 1965-1970 – *criação das tv educativas pelo poder público*
- 1980 – *oferta de supletivos via tele cursos (televisão e materiais impressos), por fundações sem fins lucrativos*
- 1985 – *uso do computador stand alone ou em rede local nas universidades*
- 1985-1998 – *uso de mídias de armazenamento (videoaulas, disquetes, cd-rom etc) como meios complementares*
- 1989 – *criação da rede nacional de pesquisas (uso de BBS, bitnet, e e-mail)*
- 1990 – *uso intensivo de teleconferências (cursos via satélite) em programas de capacitação à distância*
- 1994 – *início da oferta de cursos superiores à distância por mídia impressa*
- 1995 – *disseminação da internet nas instituições de ensino superior, via RNP*
- 1996 – *redes de videoconferência – início da oferta de mestrado à distância, por universidade pública em parceria com empresa privada*
- 1997 – *criação de ambientes virtuais de aprendizagem – início da oferta de especialização à distância, via Internet, em universidades públicas e particulares*
- 1999-2001 – *criação de redes públicas, privadas e confessionais para cooperação em tecnologia e metodologia para o uso das NTIC na EAD*
- 1999-2002 – *credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em educação à distância.*

Como vemos, o percurso de quase cem anos foi o tempo de evolução gasto do ensino por correspondência até a universidade virtual.

Em relação à necessidade de superar os obstáculos humanos, Lévy aponta a existência de freios institucionais, políticos e culturais como formas de comunicação comunitárias transversais e interativas, capazes de combater os sentimentos de incompetência e de desqualificação frente às novas tecnologias, uma vez que:

*Uma tecnologia intelectual não precisa ser efetivamente utilizada por uma maioria estatística de indivíduos para ser considerada dominante. Até o começo do século XIX, a maior parte dos franceses não sabia ler, mas mesmo assim a escrita era, havia muito, a tecnologia intelectual motriz no plano tanto imaginário como religioso, científico ou estético. Durante séculos a verdade foi escrita, bem como o destino. O mundo desenrolava uma imensa página coberta de sinais a serem interpretados. Apesar de ser o privilégio de uma exclusiva casta de letrados, o prisma da escrita determinou a visão do mundo de muitas civilizações desde a mais alta Antigüidade. (...) Assim como a escrita, a informática deve ser analisada como tecnologia intelectual.*<sup>60</sup>

Alguns entraves, ainda, comprometem a plena utilização dos recursos propostos em E@D, os quais residem no necessário ajuste dos códigos linguísticos e no estranhamento dos sujeitos envolvidos em situação de aprendizagem, justificados pela precariedade com que se estabelece o processo interativo, onde o aluno enfrenta conflitos para gerenciar a sua aprendizagem, seja pela impossibilidade da existência da comunicação perfeita, seja pelo desconhecimento dos códigos propostos.

Na letra da Lei, o objetivo básico da educação consiste em promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.<sup>61</sup>

Se considerarmos que a educação, assim como as manifestações culturais, só pode ser compreendida em determinado contexto histórico, na singularidade dos seus sujeitos, não há como prescindir dos novos paradigmas resultantes de processos revolucionários [particularmente, o advento das tecnologias midiáticas] propiciadores de novas formas de ser e de comunicar.

Compreender a dinâmica da escola e as múltiplas relações que nela se estabelecem significa verificá-la em sua instância particular, ainda universalizada pela cultura dominante e em seu âmbito social, conjugando cultura, linguagem e poder.

---

<sup>60</sup> Lévy (1998) p.15

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa tem determinado novas e, até bem pouco tempo, impensadas relações na produção do conhecimento, revolucionando práticas pedagógicas e procedimentos de trabalho.

Para Bianchetti:

*O contato, através da literatura, com estudos a respeito da estratégia tele (à distância) de lidar com os saberes tácitos – teletácitos – evidencia uma nova faceta no processo de construção, manifestação e apreensão desses saberes. A possibilidade de trocas on line, independentemente do espaço e do tempo, de saídas singulares para problemas não previstos, em função do potencial dos registros disponibilizadores dos saberes e fazeres dos trabalhadores, deixa entreaberta uma porta para a invasão desse reduto e sugere mais um fator de fragilização da posição de quem contava também com esse poder e esse saber para progredir e, no limite, se manter naquele posto ou setor de trabalho.<sup>62</sup>*

A dialética entre a realidade e a ficção parece estar longe de ser resolvida pela mídia, cabendo à escola e aos sujeitos nela envolvidos dessacralizar a relação mítica que se impõe no campo informacional.

O processo de comunicação é essencial à educação. É no processo dialógico que ela ocorre. Assim, buscando assegurar não apenas a qualidade dos cursos oferecidos ou a serem oferecidos, mas também desenvolver a clareza da linguagem no espaço da E@D, são considerados dois conceitos que entendemos indissociáveis e complementares entre si: a comunicabilidade e a interação.

A comunicabilidade, cada vez menos ligada a um único código, constitui-se em um pré-requisito para a interação que, por sua vez, assegura o processo de interlocução entre os seus usuários – internautas ou não, ampliando a compreensão dos processos cognitivos, inerentes à recepção e produção de textos, em um estudo investigativo dos mecanismos que viabilizam a utilização deste conhecimento diretamente em situação de aprendizagem.

Saussure estabelece que a linguagem é uma faculdade mental e que a sua primeira função é a de permitir a comunicação entre os seres de forma organizada intencional e não-instintiva: o que permite a auto-organização do sujeito. Esta faculdade

---

<sup>61</sup> Constituição Federal (1988) p.124, art. 205 – Da Educação, 2001.

<sup>62</sup> BIANCHETTI, L. (2001) p.239

mental que os organiza individual e socialmente, se manifesta predominantemente pela palavra e, alimentada por um conjunto de habilidades (ler, desenhar, cantar etc.), vai permitir aos sujeitos trabalhar simbolicamente.

Saussure afirma que:

*As questões lingüísticas interessam a todos – historiadores, filólogos etc. – que tenham de manejar textos. Mais evidente ainda é a sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro.*<sup>63</sup>

Uma vez que as línguas também podem ser entendidas, primordialmente, como sistemas, desenvolve-se nelas uma solidariedade indiscutível entre seus termos, em cada unidade lingüística. Realizada individualmente, a língua só é completa na soma de um pouco de cada um dos seus falantes.

Trata-se, pois, de uma opção vital: usar ousadamente a imaginação para criar o novo, com propostas educacionais onde não sejam privilegiadas apenas as novas gerações, mas também aqueles que permanecem excluídos do sistema; ou, ainda, evitar que mesmo os considerados incluídos sofram essa exclusão na reduplicação de práticas e mecanismos escolares, legitimados ainda hoje por um modelo de escola onde o paradigma é o saber instituído da classe letrada e detentora do poder. Um modelo confirmado cotidianamente pela escola ao subvalorizar as diferentes manifestações culturais presentes no povo e ao privilegiar a língua padrão institucionalizada, considerando-a como a *única forma correta* de expressão do país.

Então, como empreender tal jornada inclusiva, já que a formação depende sempre de um paradigma de futuro?

Que contradições poderão legitimar movimentos e procedimentos de mudança compatíveis com as exigências de uma sociedade que institui um alfabetismo tecnológico para seus pares; e, quais são as possibilidades da *E@D nesse contexto*?

Sabemos que o processo que conduz à mudança de paradigma é lento e gradual, e que o surgimento de modelos supõe uma alternativa radical ao *status quo*.

---

<sup>63</sup> SAUSSURE, F. (1968) p.14



O referencial cognitivo, nesse caso, parte de uma realidade virtual acessível às imensas audiências – ciberespaço – onde se estabelecem interações inéditas entre produtores e receptores. Os seus modelos já não são lineares, mas circulares. A não-simultaneidade histórica do binômio comunicação-educação está reforçada, portanto, pelas disparidades teóricas desses modelos, vislumbrando, de um lado, a desconstrução da sociedade industrial e a crise de suas instituições; de outro, as novas funções da mídia eletrônica, responsável por consensos virtuais obtidos por uma nova produção de sentidos.

Villardi afirma:

*Tal reação frente às tecnologias e às redes digitais reflete uma modificação cultural que se estende até o âmago das relações com o saber. Pelo fato de possibilitarem o prolongamento de habilidades cognitivas, como a memória, a imaginação e a percepção, por exemplo, as tecnologias com suporte digital permitem o acesso ao saber por outras vias que não as convencionais, ressignificando, dessa forma, as possibilidades de compreensão, de criação, de cooperação e de interação, quando veiculadas em ambiente de rede.<sup>64</sup>*

O nosso grande desafio é, portanto, viabilizar a *E@D* enquanto ação educativa e não enquanto mero recurso para o ensino, indo mais além: como o uso de diferentes recursos tecnológicos empreenderá a difícil jornada da busca do conhecimento e como a apreensão de diferentes códigos possibilitará a geração de conhecimentos significativos aos seus usuários, na busca da superação de limites para a autonomia cidadã, através da tutoria e da criação de novos cursos, para “disseminadores”.

Ainda segundo Villardi:

*A necessária distinção entre ensino e educação à distância demarca, portanto os limites de uma ação educativa (da qual o ensino é apenas uma parte), exercida num espaço de interação constante, no qual se estrutura o processo ensino-aprendizagem. Nessas condições, busca-se o desenvolvimento integral autoestruturado, autogerenciado e autodirecionado do indivíduo, possível a partir de uma relação dialógica que se mediatiza pela interação múltipla.<sup>65</sup>*

---

<sup>64</sup> VILLARDI, R. et alii. (2001) p.36

<sup>65</sup> Idem, p.35

Assim, responder às solicitações da *E@D* no processo inclusivo, através da formação de profissionais e de uma necessária recontextualização pedagógica, é buscar na otimização de recursos e práticas, uma aprendizagem cooperativa que responda aos questionamentos sobre as exigências ao atendimento das necessidades humanas de superação.

### 3.2. A *E@D* na formação do professor

Formado e formatado dentro de uma concepção tradicional de escola, centrada no binômio ensino-aprendizagem, que atende a solicitações expressadas pelo saber acadêmico, o profissional da educação do século XXI vê-se refém de um modelo educacional no qual não se reconhece mais, face à concretude dos novos códigos, próprios da *cibercultura*, e do estabelecimento de novas relações nas formas de apropriação do saber no cotidiano da sala de aula, cotidiano este que vai além das paredes da instituição escolar e está presente nas exigências criadas pela mudança de paradigmas educacionais, inclusive pela educação à distância.

Centrada no estudante e tendo como princípio sua maior autonomia (parece ser este também o discurso da escola), a educação à distância (no nosso caso, com mediação da informática, ou seja, a *E@D*) tenta buscar um caminho que atenda a essas necessidades.

Para Villardi:

*A impossibilidade de formação profissional fora dos grandes centros, num país da dimensão do nosso, foi, desde sempre, uma das grandes causas – embora pouco lembrada – da perspectiva de exclusão social que tem estado no âmago das distorções estruturais que marcam o processo de desenvolvimento do nosso país.*<sup>66</sup>

Quanto ao profissional da educação, Belloni elenca suas múltiplas funções na educação à distância: professor formador, conceutor e realizador de cursos e materiais, professor pesquisador, professor tutor, “tecnólogo educacional” (segundo a autora,

---

<sup>66</sup> VILLARDI, R. (2001) p.21

função nova, daí a dificuldade terminológica), professor “recurso”, monitor (função de caráter mais social do que pedagógico).<sup>67</sup>

Portanto, parece-nos importante sinalizar que, aliado ao profissional da educação, o computador apresenta-se, ao mesmo tempo, como ferramenta para a produção de trabalho, armazenador de informações e instrumento de mediação na construção do conhecimento autônomo; ampliando sua finalidade, voltado para o coletivo, e capacitando os sujeitos para uma projeção cada vez maior nos espaços de participação; mesmo que a partir de uma proposta ideológica em que cada um tem o seu lugar pré-determinado na estrutura social.

### **3.3. O vídeo na E@D**

O uso da videoeducação aplicada à E@D faz-se importante na medida em que pontuando o seu espaço nos diferentes ambientes escolares, presencial e à distância, sugere possibilidades de estabelecimento do processo comunicativo, que se dá na interlocução entre os sujeitos, nas diferentes formas de discursos e na apreensão dos códigos imanentes e dos significados comuns a eles.

Verificar novas formas comunicativas em sua apropriação lingüística possibilita resgatar a compreensão do ato comunicativo, sua natureza simbólica e sua inserção nessa modalidade educativa.

Entender como trabalhar e avançar na perspectiva de uma prática comunicativa, onde se insere a videoeducação, contribuirá para o reconhecimento de obstáculos, limitações e avanços que possam advir do trabalho que está sendo aqui proposto.

A imagem representa para o homem moderno não apenas a conquista do tempo e do espaço, mas, também, aquilo que os ultrapassa.

---

<sup>67</sup> BELLONI, M.L. (2001) p.83

Ferrés afirma que:

*A abertura, entendida como ambigüidade da mensagem artística, é consubstancial às obras de arte, de todos os tempos. Toda obra de arte exige do intérprete uma participação livre e criativa. Não é compreendida “se o intérprete não a reinventa em um ato de genialidade com o próprio autor”.* <sup>68</sup>

Ao sugerir o uso do filme em situação de aprendizagem, caberá ao videoeducador, através da leitura da imagem, explorar suas possibilidades nos aspectos: tempo, espaço, personagens, recursos de iluminação, projeção, relacionando-os para, desta forma, ampliar níveis de conhecimento socialmente elaborado, enfatizando os domínios estéticos e praxiológicos; entretanto, “nem na obra de arte nem naquela concebida como estímulo à aprendizagem, a participação se esgota no plano da sugestão e da emotividade”. <sup>69</sup>

É do alargamento dessas relações que vamos nos valer para a formação do leitor proficiente, aquele que é capaz de atribuir significados e gerar sentidos, produzir leituras significativas em diferentes códigos: na literatura, no cinema, na fotografia; que é capaz, mais ainda, de refletir criticamente sobre o resultado dessas ações na sociedade, nos valores que estruturam o ser humano e no sentido da educação, inclusive o da E@D.

---

<sup>68</sup> FERRÉS, J. (1996) p.27

<sup>69</sup> Idem, p.28

## CAPÍTULO 4

### A VIDEOEDUCAÇÃO EM AMBIENTES PRESENCIAIS

#### 4.1. *Descrição do trabalho de campo*

Com o objetivo de compreender melhor o tipo de uso que se faz da videoeducação, buscando vislumbrar sua aplicabilidade na E@D, foi elaborado um roteiro de entrevista em semi-profundidade (Anexo 1), totalizando quarenta questões semi-abertas e abertas, a serem respondidas, juntamente com a pesquisadora (a quem também nos referiremos como entrevistadora), por professores que atuassem no ensino presencial e fossem usuários do videocassete em sala-de-aula. Ainda que alguns dos entrevistados atuem na rede particular, inclusive em cursos de graduação, optamos por investigar o trabalho de regência, desenvolvido por eles, em turmas de 8ª série do ensino fundamental [rede municipal] ou do ensino médio [redes estadual e federal].

Nossa entrevista foi dividida em cinco blocos, da seguinte forma:

- 1º bloco - Perfil do entrevistado (questões de 1 a 10);
- 2º bloco - Perfil do trabalho na escola escolhida (questões 11 e 12);
- 3º bloco - A videoteca (questões 13 a 20);
- 4º bloco - A sala de vídeo (questões 21 a 24);
- 5º bloco - O trabalho pedagógico desenvolvido (questões 25 a 40).

Realizamos um pré-teste com três professores (que não pertenciam a nenhuma das escolas selecionadas e cujas respostas não foram incluídas naquelas que seriam objeto de análise), para assegurarmo-nos da qualidade do roteiro.

Na seleção dos docentes, também não foram determinadas as disciplinas em que atuavam, nem os tipos de filmes de que faziam uso durante as aulas: interessava-nos tanto a diversidade quanto o quantitativo das películas.

Os professores ouvidos no pré-teste eram todos do sexo masculino e atuavam no magistério entre quatro e dez anos. Um deles, na rede pública municipal (Núcleo de Arte) e os outros dois, nas redes estadual e particular: Biologia e Inglês.

Dos três entrevistados, o primeiro e o segundo possuíam especialização e mestrado, respectivamente, e ambos foram contemplados em sua formação com disciplinas que abordaram estudos e leituras sobre a videoeducação.

No intuito de corrigir possíveis falhas quando da realização da pesquisa, duas entrevistas foram entregues para serem respondidas apenas pelo professor e uma terceira, com a presença da entrevistadora. Observou-se, que no primeiro caso, várias questões – abertas – foram deixadas em branco pelos respondentes e apenas um deles mostrou-se interessado em completar aquelas que não havia feito; a partir deste dado, de extrema relevância para nós, optamos pelo acompanhamento.

Superada a primeira etapa e com o objetivo de apresentar um perfil de observação que não se limitasse apenas à esfera das escolas estaduais, escolhemos, primeiramente, realizar as entrevistas nas escolas que funcionam nos chamados Pólos de Educação pelo Trabalho, da rede municipal de ensino, da capital do estado do Rio de Janeiro, correspondentes a dez CRE (Coordenadoria Regional de Educação) existentes.

De acordo com a fala de uma diretora, os Pólos de Educação pelo Trabalho:

*“– Buscam a reflexão, discussão e análise das relações entre a escola e o mundo do trabalho, contribuindo – através das oficinas – com aspectos essenciais para a formação e desenvolvimento da cidadania”.*

Ainda segundo ela, as unidades de extensão Pólos de Educação pelo Trabalho funcionam em horário diferenciado do da grade curricular e atendem não só às escolas onde estão instaladas, como também às unidades escolares próximas; acrescentando que, atualmente, já existem em número de vinte e oferecem oficinas nas seguintes áreas: Línguas Estrangeiras, Informática, Protagonismo Juvenil, Imagem, Técnicas Comerciais, Artes Industriais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar.

Em seguida, optamos por mesclar a pesquisa com outras três instituições representativas da educação brasileira, também situadas no Município do Rio de Janeiro: o Colégio Pedro II, de âmbito federal, e dois colégios estaduais profissionalizantes (um que atua no curso de formação de professores e uma escola técnica).

Na região da 1ª CRE (localizada no centro financeiro da cidade do Rio de Janeiro): *CP II* – Colégio Pedro II; na região da 2ª CRE, o *ISERJ* – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, também conhecido por Instituto de Educação (na Tijuca, zona Norte); finalmente, na região da 5ª CRE, a *FAETEC* – Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá, localizada no bairro de Marechal Hermes (na zona Oeste); as outras sete unidades de escolas municipais completariam o número desejado para o desenvolvimento do trabalho proposto, conforme descrito no Quadro 3.

QUADRO 3  
Localização das Instituições

CRE/OUTROS	REGIÃO
	- Bairros -
1ª - <i>CP II</i>	Centro
2ª - <i>ISERJ</i>	Tijuca
3ª - CRE	Lins de Vasconcelos
4ª - CRE	Parada de Lucas
5ª - <i>FAETEC</i>	Marechal Hermes
6ª - CRE	Pavuna
7ª - CRE	Taquara
8ª - CRE	Padre Miguel
9ª - CRE	Campo Grande
10ª - CRE	Paciência

Ao promover tamanha mistura, nossa perspectiva foi a de assegurar maior diversidade com relação às propostas de trabalho dos docentes envolvidos com a questão da videoeducação, bem como uma população diferenciada de alunos que abrangesse um maior número possível de representantes das classes sociais que habitam os espaços educativos visitados.

Os procedimentos de acesso foram efetuados através de telefonemas para a direção das escolas e posterior agendamento com o professor. No caso do *ISERJ*, foi necessário abrir uma solicitação de *autorização para entrevista de pesquisa de mestrado* (devidamente protocolada), cuja resposta seria dada em oito dias úteis. Já o *CP II*, em greve, tão logo retornaram às aulas foi restabelecido o contato e a professora se predispôs a ser entrevistada nas dependências da própria UERJ.

Na rede municipal de ensino, os diretores das restantes sete *CRE's* – sem exceção – atenderam-nos prontamente. Alguns, inclusive, solicitaram que déssemos um retorno quanto aos resultados obtidos, fossem eles positivos ou não.

Recebida nas dependências das instituições de ensino elencadas, à exceção do *CPH*, ora fui conduzida por membros da direção até os professores, ora – em alguns casos – fui diretamente recepcionada por eles, com a aquiescência dos superiores.

O professor entrevistado era sempre aquele indicado pela direção como o maior entusiasta no desenvolvimento de trabalhos com o uso do vídeo. Houve uma escola em que, mesmo em reforma, a diretora fez questão de me receber.

Na rede municipal, as entrevistas aconteciam dentro das salas-de-aula que estivessem vazias. Eram salas amplas e, talvez por tratar-se de unidade pólo, isto é, o local onde se concentram as oficinas alternativas ao curso regular, havia aparelhos de TV e vídeo em mais de uma sala. Entretanto, os dados desta pesquisa não nos permitem assegurar se em todas as escolas – fora dos pólos – das diferentes *CRE*, existe a mesma infraestrutura de recursos material e humano.

Em todos os casos, houve assentimento prévio dos profissionais e a nenhum deles foi imposta nossa entrevista – ao contrário – tanto por parte dos diretores das escolas participantes quanto dos docentes houve total colaboração e apoio, demonstrando muita simpatia por estarem recebendo uma pesquisadora da *UERJ*.



#### 4.2. Dados levantados

O Quadro 4 pormenoriza o perfil de nossos entrevistados.

QUADRO 4  
Segmento(s) de Atuação dos Professores

CRE/OUTROS	DISCIPLINA/SÉRIE – Ensinos Fundamental e Médio
1 <sup>a</sup> - CPII	Filosofia (1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> - E.M.)
2 <sup>a</sup> - ISERJ	Literatura (todas as séries – E.M. e Técnico)
3 <sup>a</sup> CRE	Ciências (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> - E.F.)
4 <sup>a</sup> CRE	Ciências (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> - E.F.)
5 <sup>a</sup> - FAETEC	Produção Mecânica (todas as séries – E.M.)
6 <sup>a</sup> CRE	<i>Sala de Leitura</i> (todas as séries – E.F./M.)
7 <sup>a</sup> CRE	Especialista em <i>Desenvolvimento de Projetos para o Ensino Fundamental</i> (todas as séries – E.F./M.), e Filosofia (2 <sup>a</sup> - E.M.)
8 <sup>a</sup> CRE	Língua Portuguesa (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> - E.F.)
9 <sup>a</sup> CRE	Geografia (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> - E.F.)
10 <sup>a</sup> CRE	Geografia (5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> - E.F.)

Alguns professores, que lecionam nas redes particular/estadual de ensino para outros segmentos, inclusive em outras disciplinas (somente a professora da 1<sup>a</sup> CRE trabalha em regime de *dedicação exclusiva*) confirmaram a utilização do vídeo em todas as séries e locais onde trabalham, a saber:

- 2<sup>a</sup> CRE – além do ISERJ, a professora leciona na rede estadual de ensino a disciplina Redação Técnica, para curso de pós-médio;
- 4<sup>a</sup> CRE – rede estadual: Biologia, para o ensino médio;
- 5<sup>a</sup> CRE – História, na rede estadual, para todas as séries de EJA e ensino médio; Produção Mecânica, na rede particular de ensino no segmento de pós-médio;
- 7<sup>a</sup> CRE – Filosofia, para as 2<sup>a</sup>/3<sup>a</sup> séries do ensino médio; Filosofia e Sociologia para o curso de graduação, ambos em estabelecimento de ensino particular.

No primeiro bloco, detectamos que nove dos entrevistados são professores regentes e um é especialista.

Dentre eles, 90 % (noventa por cento) são mulheres e 10% (dez por cento) são homens, sendo 10% com idade entre 25 e 35 anos; 60% entre 36 e 45; e 30% entre 46 e 55 anos.

No que tange à formação, identificamos que 50% dos entrevistados fizeram o curso de formação de professores [CFP] – a então conhecida Escola Normal –, enquanto os outros 50% (cinquenta por cento) cursaram o ensino médio regular, sendo que dois deles, após o término do ensino médio regular, entraram para o CFP; e um fez o ensino médio especializado em tradutor e intérprete (francês).

Na graduação, as disciplinas de formação estão assim distribuídas:

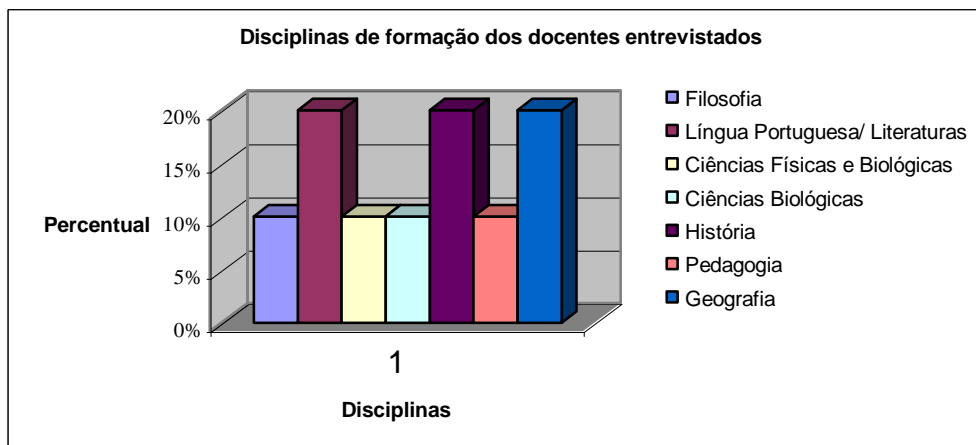


Gráfico 1

E ainda, 50% dos professores fizeram o curso de pós-graduação, assim distribuídos: 20% mestrado em Filosofia e Educação Brasileira; 30% especialização em Educação Ambiental, ou História do Brasil ou Educação Brasileira.

Dos entrevistados, nenhum exerce o magistério há menos de cinco anos; o tempo na função varia entre 6 e mais de 20 anos.

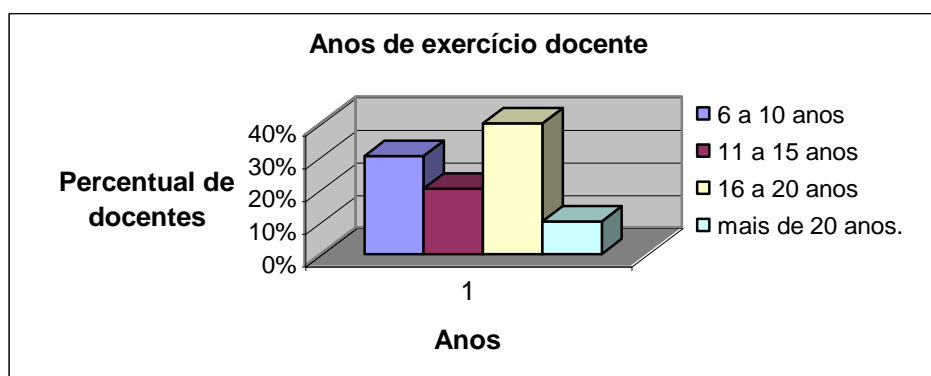


Gráfico 2

Todos os docentes trabalham na rede pública e 20% atuam, também, na rede particular de ensino, estando assim distribuídos pelos segmentos:

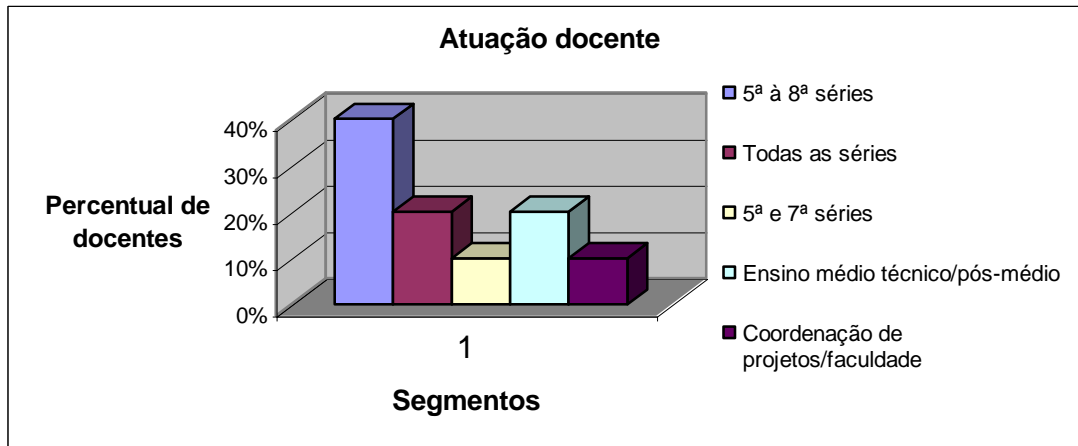


Gráfico 3

Atuam, em mais de uma rede de ensino, 70% dos entrevistados; os demais 30%, em apenas uma.

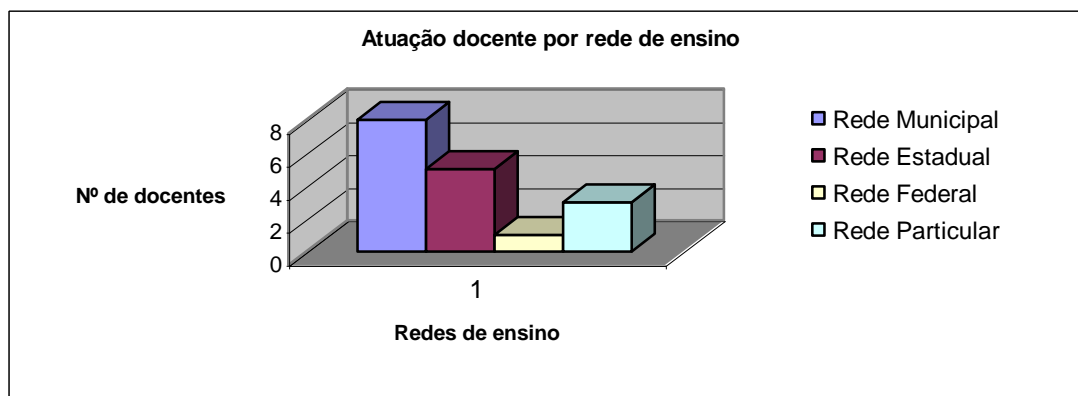


Gráfico 4

Nenhum profissional trabalha menos de 10 horas por semana e a carga horária de 80% deles aumenta significativamente.

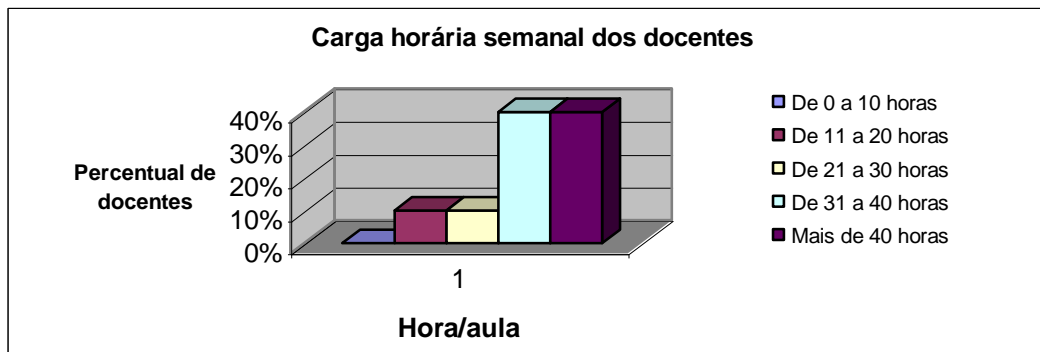


Gráfico 5

Apesar da pesada carga horária, 90% dos entrevistados fizeram algum curso de atualização nos últimos 5 anos, sendo que nenhum deles ultrapassou a média de mais de dez cursos no período.

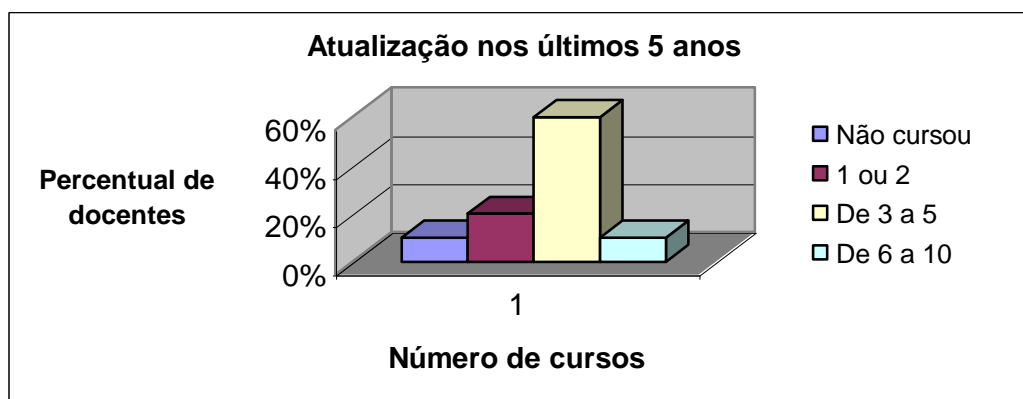


Gráfico 6

Do total de professores, apenas 2 fizeram 3 cursos à distância; os outros capacitaram-se em cursos presenciais, que somaram 12 incidências.

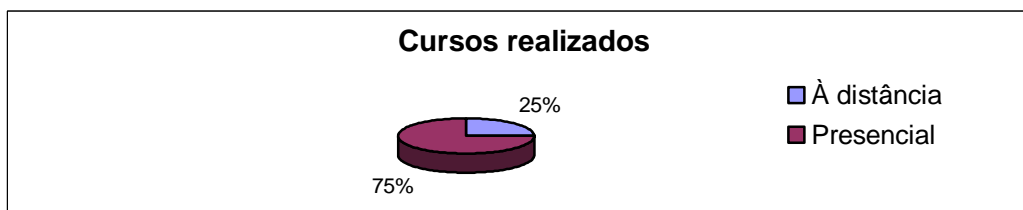


Gráfico 7

Apenas um relatou ter tido, ao longo de sua formação, alguma disciplina que tenha contemplado estudos e leituras sobre a videoeducação. E outro não chegou sequer a considerar a questão porque, segundo suas palavras: “nas disciplinas da licenciatura, a questão do vídeo e outros recursos de mídia foram abordados muito esporadicamente”.

A partir deste ponto, solicitamos que os professores se referissem apenas à escola pública em que seu trabalho com videoeducação é mais marcante: 70% deles escolheram escolas da rede municipal, 20% de estadual e 10% de federal.

Indagados sobre o tempo de uso do audiovisual em seu trabalho, percebemos que, embora o vídeo esteja presente nos espaços educativos há mais de uma década, 80% dos entrevistados declararam utilizá-lo há menos de 6 anos.

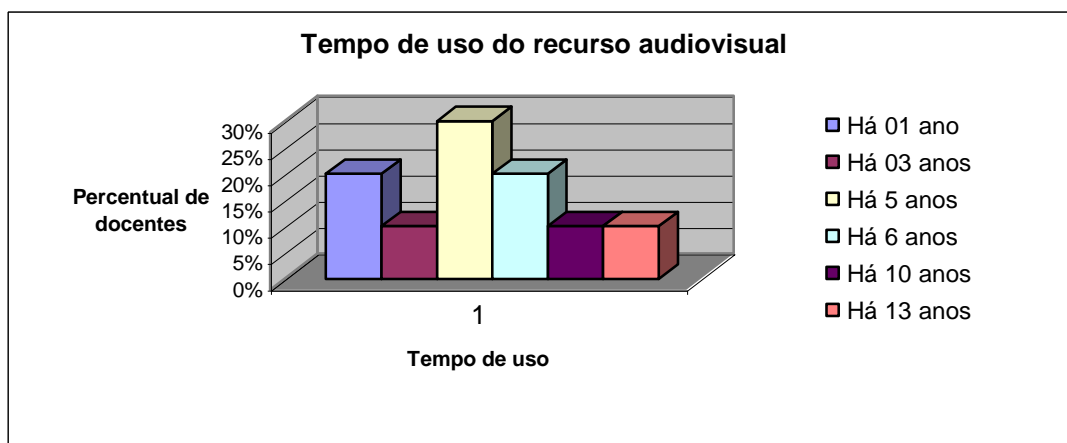


Gráfico 8

Seis professores responderam que a escola possui videoteca; dentre os quatro que disseram que não, um professor referiu-se ao fato de a videoteca estar desativada, utilizando o recurso de vídeo, por iniciativa particular.

Para eles, a videoeducação confunde-se com videoteca, e esta restringe-se a uma sala com os recursos mínimos: televisor, vídeo e cadeiras sem nem mesmo um profissional responsável pelo acervo.

Os entrevistados afirmaram que os vídeos normalmente são comprados ou são provenientes de doações que vêm de editoras, ONGs (Organização Não-Governamental). As CREs ficam apenas com 10% dessas iniciativas para compra de acervo.

Nos casos em que se apontou que a escola compra os vídeos, ela o faz utilizando recursos próprios vindos, inclusive, do FUNDEF (Fundo Nacional Para o Desenvolvimento da Educação Fundamental). Nessas ocasiões, o professor escolhe os vídeos a serem comprados.



Gráfico 9

Visando a ampliação do acervo, apenas 40% afirmaram buscar, regularmente, outras contribuições para o enriquecimento do acervo junto a Institutos de pesquisas como, por exemplo: CEDOC – Centro de Documentação da UERJ, CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil, ou ainda junto a ONGs e a organizações sociais como: CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular, IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, OIT – Organização Internacional do Trabalho.

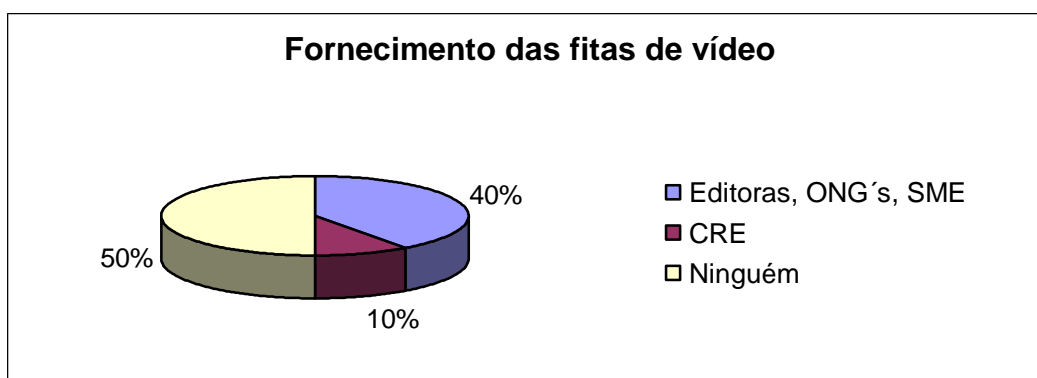


Gráfico 10

A seguir, perguntamos de que tipo de filme o professor dispõe na videoteca. Na resposta os professores fizeram uso de várias nomenclaturas para designar a tipologia dos filmes. Chamaram de *didático* ao filme que normalmente acompanha os livros e coleções das diferentes disciplinas e que são comprados pela escola; de *institucional*, os produzidos pelas redes de ensino e ONGs; de *comercial*, os filmes produzidos para os circuitos comerciais (especificamente, os de longa-metragem também conhecidos como *filme de bilheteria*); todos informaram, ainda, que não trabalham com os filmes de curta e de média metragem veiculados no circuito comercial; nem com filmes *publicitários* (propagandas).

Uma professora lembrou que a videoteca de onde trabalha está em desuso há, pelo menos, 8 anos e que, neste caso, a locação é financiada exclusivamente pelo professor interessado.

Dentre os que contam com acervo, a frequência de cada categoria de filme foi a seguinte:

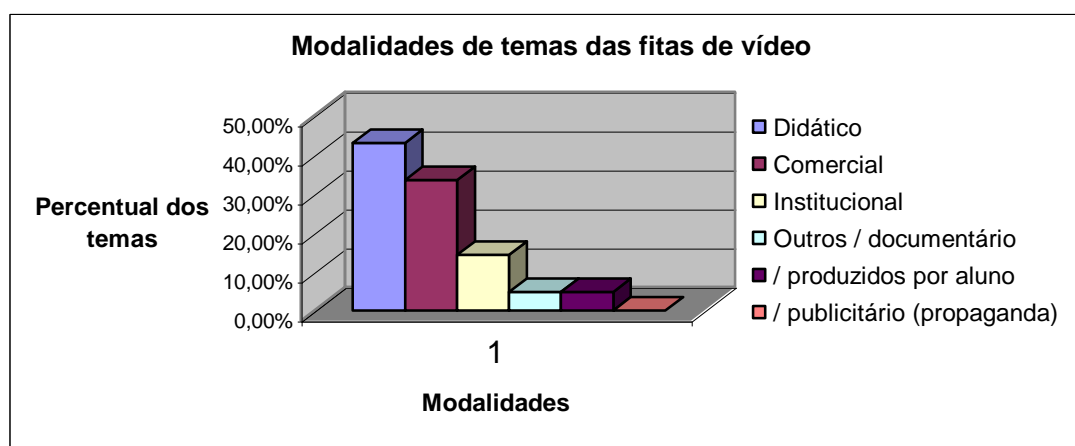


Gráfico 11

Dos entrevistados, 90% afirmaram que gostariam de ter diferentes tipos de filmes para serem utilizados no trabalho; e apenas 10% consideraram que o acervo da escola é satisfatório para as atividades desenvolvidas.

As sugestões foram variadas e aqui, mais uma vez, surgiram outras nomenclaturas para os filmes evidenciando uma diferenciação segmentada de conceitos, em especial os “filmes de arte e de diretores” que, na fala da professora: “... podem abordar questões filosóficas de maneira clara e instigante”.

Curiosamente, nenhum dos entrevistados sugeriu o filme de propaganda (especialidade da televisão). As escolhas recaíram sobre:

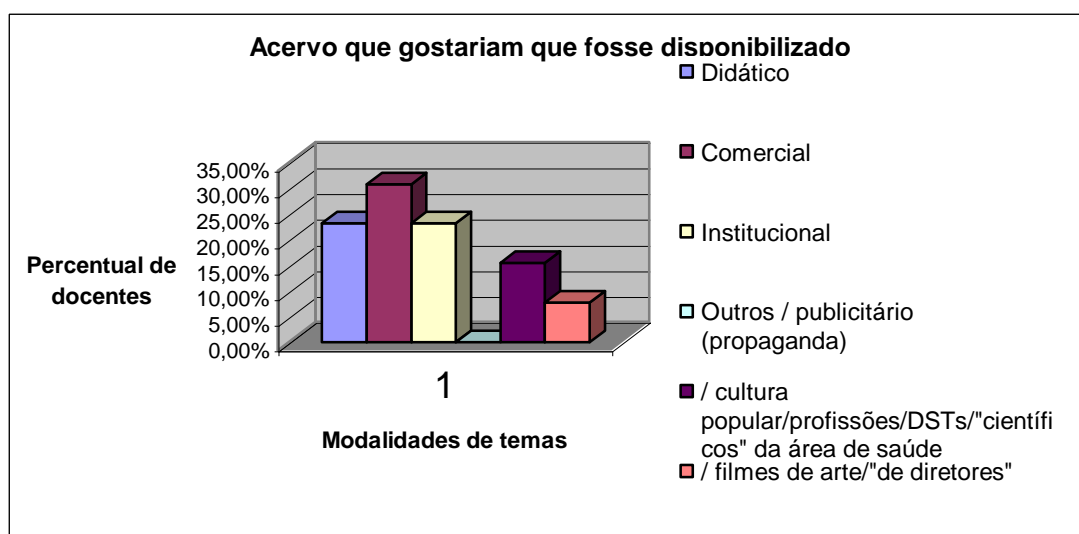


Gráfico 12

Perguntou-se aos professores entrevistados que notas atribuiriam ao acervo da escola onde trabalham, observando-se cinco categorias: qualidade educacional, qualidade técnica, variedade temática, variedade de gênero e atualidade. Para efetuar-se a avaliação desta questão, considerou-se a pontuação de zero a dez, conforme a seguir: 0-2, 3-5, 6-8, 9-10.

Quanto à qualidade educacional, isto é, em que medida o acervo contribui para desenvolvimento do seu trabalho, os professores avaliaram entre 3 e 8; não sendo atribuídas as notas 0 nem 10.

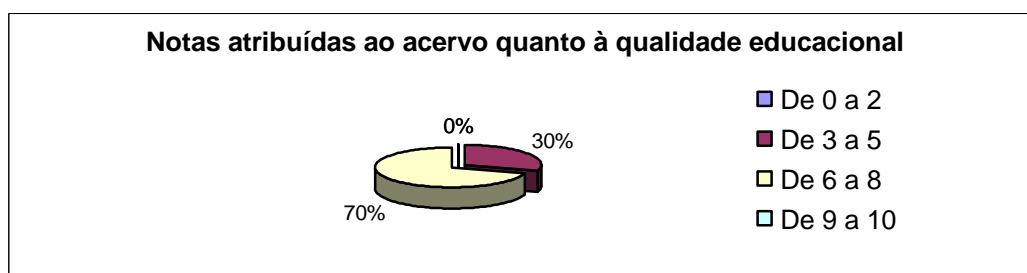


Gráfico 13



No aspecto da qualidade técnica dos vídeos utilizados, apenas 1 professor considerou como ótima a qualidade técnica do material que utiliza, os demais oscilaram entre as notas 0 e 8:

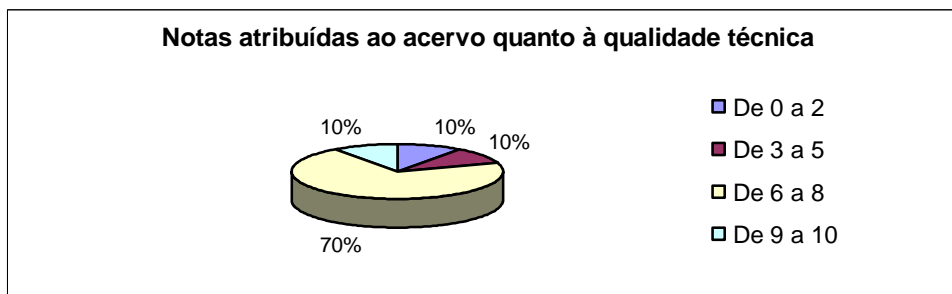


Gráfico 14

No item variedade temática nenhum entrevistado contemplou a melhor avaliação, entre 9-10, ainda que o professor da FAETEC tenha declarado que o acervo referente aos conteúdos desenvolvidos é satisfatório, mas que ele gostaria de ter tempo para trabalhar questões cuja reflexão considera fundamental, como: o ingresso do jovem no mercado de trabalho, as novas profissões, entre outras.

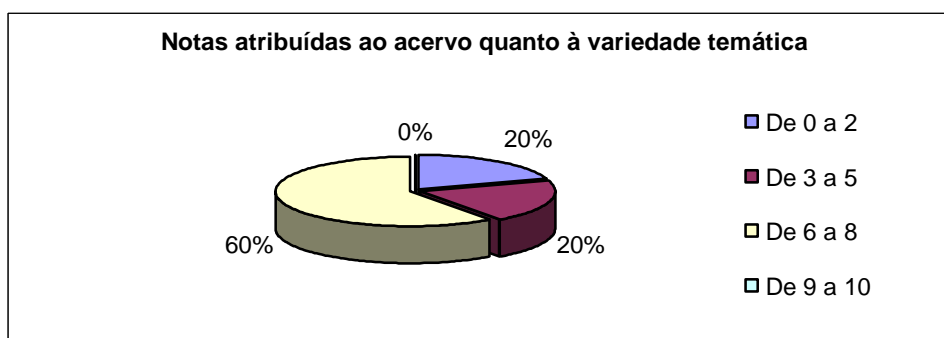


Gráfico 15

A variedade de gênero também não foi brindada com a nota entre 9-10; houve, porém, um certo equilíbrio nas médias:

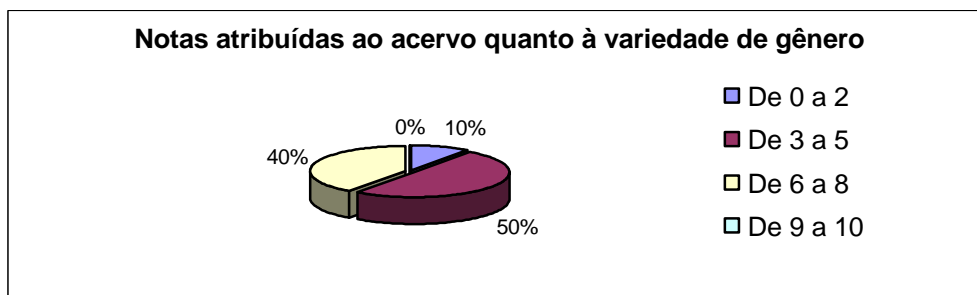


Gráfico 16

No caso da atualidade dos temas, as avaliações variaram entre o mínimo desejável e o bom (nenhum deles considerou a média 3-5, nem a nota máxima); um dos professores atribuiu a atualização do acervo, especialmente, à gravação dos programas da tv.

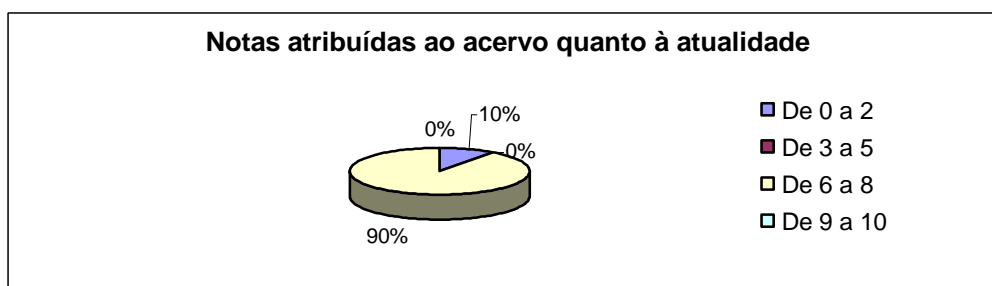


Gráfico 17

Perguntados se consideravam que as necessidades básicas do(s) segmento(s) onde atuam são atendidas, parte dos professores responderam que, de um modo geral, são. Um professor disse que: “- O acervo é razoável, mas há necessidade de ampliação do acervo, com fitas de caráter institucional e publicitário. A quase totalidade das fitas é do Telecurso 2000”.

Outro grupo ponderou que não tem suas necessidades atendidas, por considerar o acervo desatualizado e apresentando carência de conteúdos, sinalizando – mais uma vez – a falta de um profissional responsável pela atualização de dados e do material.

Uma pequena parcela dividiu-se entre as duas respostas, considerando a questão apenas parcialmente atendida e argumentando que o arquivo é reduzido.

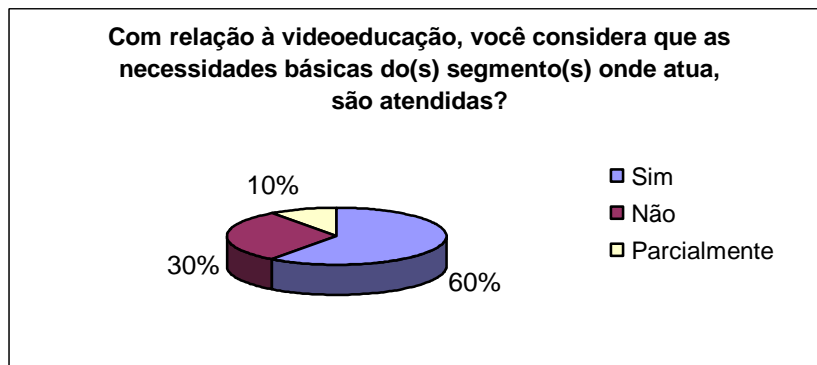


Gráfico 18

Com relação à existência de sala de vídeo nas escolas, as respostas foram 100% afirmativas, entretanto, uma das entrevistadas disse que apesar de existir o espaço físico, a sala de vídeo encontra-se desativada e em desuso (segundo ela, quando precisa exibir um filme utiliza um aparelho móvel na sala onde estiver lecionando).

No que refere ao uso do recurso audiovisual incorporado a projetos, desenvolvidos pela escola, as respostas ficaram divididas equitativamente: 50% responderam que sim e 50% responderam que não.

Os professores fizeram uma média do tempo de utilização da sala de vídeo, uma vez que alguns trabalham com várias turmas e por dependerem de uma agenda que atende a todos os usuários. Nenhum professor respondeu que utiliza a sala de vídeo apenas uma vez por ano, ou que não o faz, conforme o Quadro 5:

QUADRO 5  
Utilização da Sala de Vídeo pelos Docentes

<i>horas/semana</i>		<i>vezes/mês</i>	
<b>0-1:</b>	<b>0%</b>	<b>vezes por mês:</b>	<b>20%</b>
<b>3:</b>	<b>20%</b>	<b>de 12 a 14 vezes por mês:</b>	<b>20%</b>
<b>4:</b>	<b>20%</b>	<b>não respondeu:</b>	<b>20%</b>
<b>+ de 5:</b>	<b>0%</b>		
	<b>semanal: 40%</b>		<b>mensal: 60%</b>

Quanto à utilização semanal/mensal, por turma, também aqui, houve a mesma assertiva com referência a uma média de utilização por turma e, da mesma forma, nenhum professor respondeu que utiliza a sala de vídeo apenas uma vez por ano ou que não o faz; conforme demonstrado no Quadro 6, abaixo:

QUADRO 6  
Utilização da Sala de Vídeo por Turma

<i>n° de vezes - semanal</i>		<i>n° de vezes - mensal</i>	
<b>não usa:</b>	<b>0%</b>	<b>1 vez por mês:</b>	<b>20%</b>
<b>1:</b>	<b>10%</b>	<b>2 vezes por mês:</b>	<b>40%</b>
<b>2:</b>	<b>10%</b>	<b>3 vezes por mês:</b>	<b>10%</b>
<b>+ de 3:</b>	<b>0%</b>	<b>8 vezes por mês:</b>	<b>10%</b>
<b>não respondeu:</b>	<b>0%</b>	<b>não respondeu:</b>	<b>0%</b>
	<b>semanal: 20%</b>		<b>mensal: 80%</b>

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, os professores entrevistados concebem a videoeducação, ora como ferramenta ora como processo, evidenciando a busca de um conceito que abranja suas expectativas docentes.

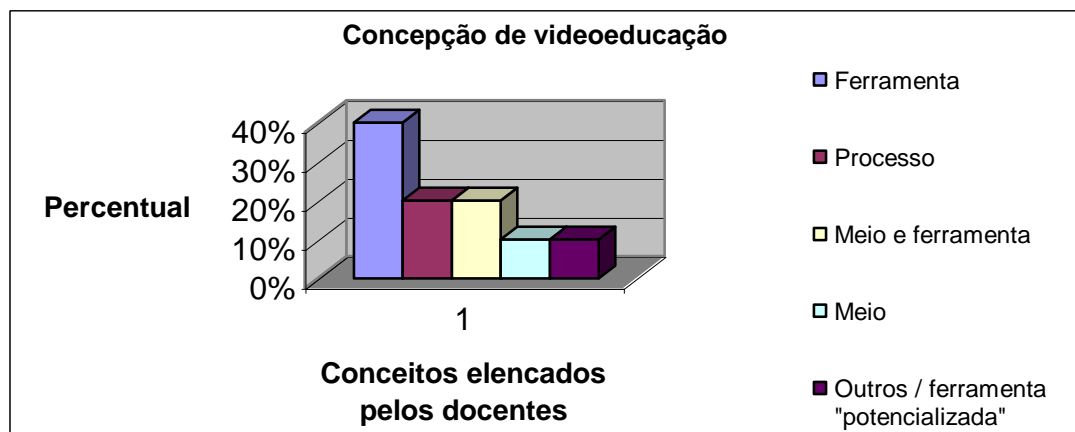


Gráfico 19

Para estruturar a sua ação educativa, os professores partem dos seguintes pressupostos elencados no gráfico, considerando ainda a possibilidade de entretenimento junto aos seus alunos. Outros direcionaram suas respostas para a disciplina que lecionam.

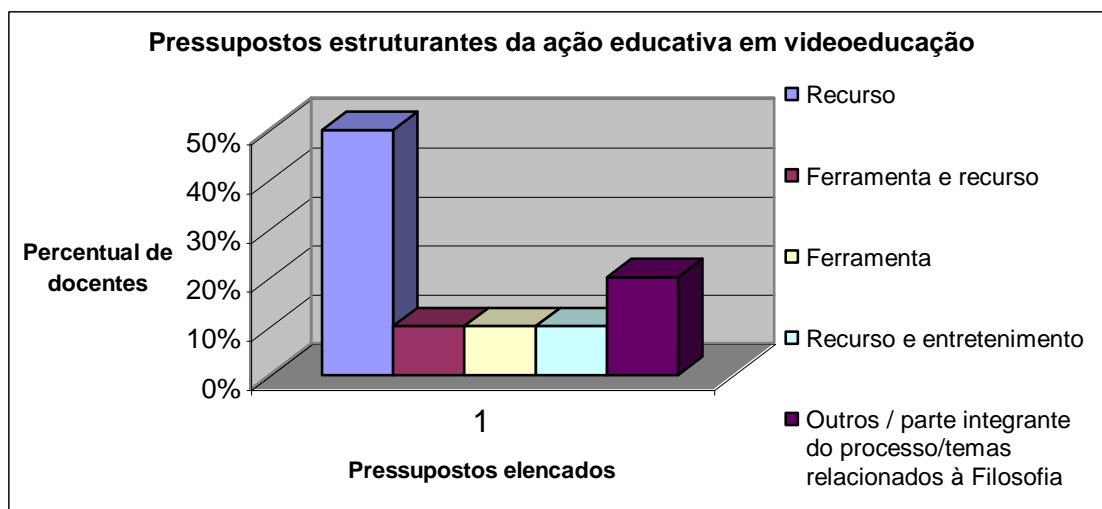


Gráfico 20

Perguntados que metas pretendem alcançar através da videoeducação, os educadores elencaram as seguintes: estimular a pensar; promover leitura diversificada; desenvolver a atenção e o hábito da observação; despertar senso crítico e curiosidade pela Ciência; fixar e ampliar conteúdos e experiências; colaborar com outros professores e deixar os alunos escolherem os temas a serem explorados; democratizar a informação para possibilitar a inserção social; identificar a presença da língua no cotidiano e na realidade próxima ou distante; enriquecer e valorizar atividades desenvolvidas pelos alunos; possibilitar abordar temas com outra linguagem e analisar a realidade através de questões cotidianas.

Quanto à estruturação do trabalho pedagógico, a fim de atingi-las, entre os dez professores entrevistados, nove estruturam seu trabalho buscando cumprir os conteúdos programáticos ainda que assegurem partir de diferentes estratégias, tais como: realizações de prévias ou debates sobre os temas abordados, planejamento ou mesmo o elemento surpresa. Um disse, especificamente, tentar atingir as metas: “– *Oferecendo a cada assunto, a amplitude e a contextualização necessárias*”.

Quanto ao que significa a aprendizagem, mediada pela videoeducação, na opinião dos entrevistados, esta engloba respostas mesclando diferentes situações. Entretanto, um professor sinalizou que algumas vezes tem a impressão de que a videoeducação não tem qualquer relação com o processo de aprendizagem uma vez que: *“O aluno já está acostumado com a televisão e confunde a atividade educativa com o lazer, ainda que de certa forma o seja. Isso se reflete, inclusive, na atitude de alguns colegas ao dizerem que quando estão cansados, passam ‘um filminho’ ou quando o filme é exibido apenas para tapar buracos de faltas e atrasos de professores”*.

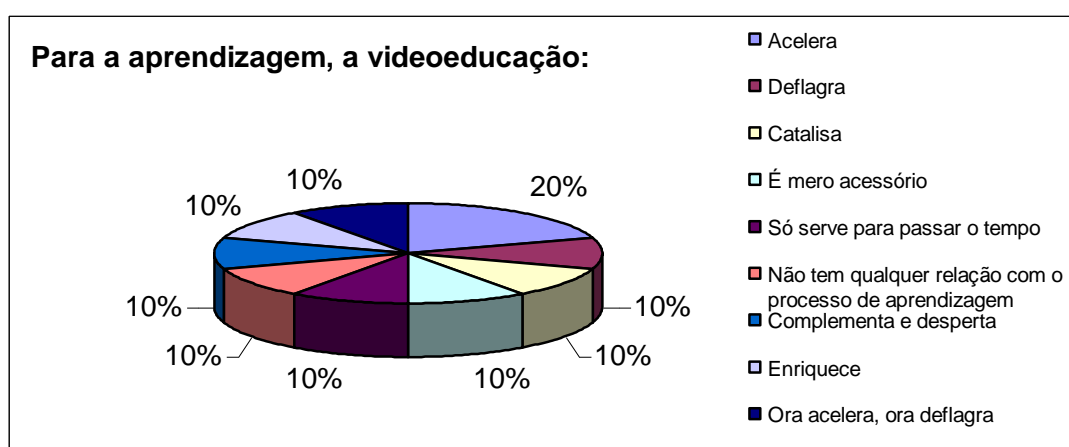


Gráfico 21

Para os professores, as principais mudanças observadas no desenvolvimento de seus alunos foram o fato de demonstrarem estar mais desinibidos e mais integrados (tanto em relação aos colegas quanto em relação ao professor e à própria disciplina); mais interessados em pesquisar e mais capazes de articular as experiências vividas através de associação de ideias, interessando-se pelas aulas e mais questionadores, revelando flagrante aumento de senso crítico, resultante de maior integração aos projetos culturais oferecidos pela escola; percebem, ainda, que há maior abrangência dos temas propostos, revelando práticas enriquecedoras.

Para descrever as circunstâncias em que os docentes utilizam os filmes, foram caracterizados 3 grandes grupos: didático, publicitário e comercial.

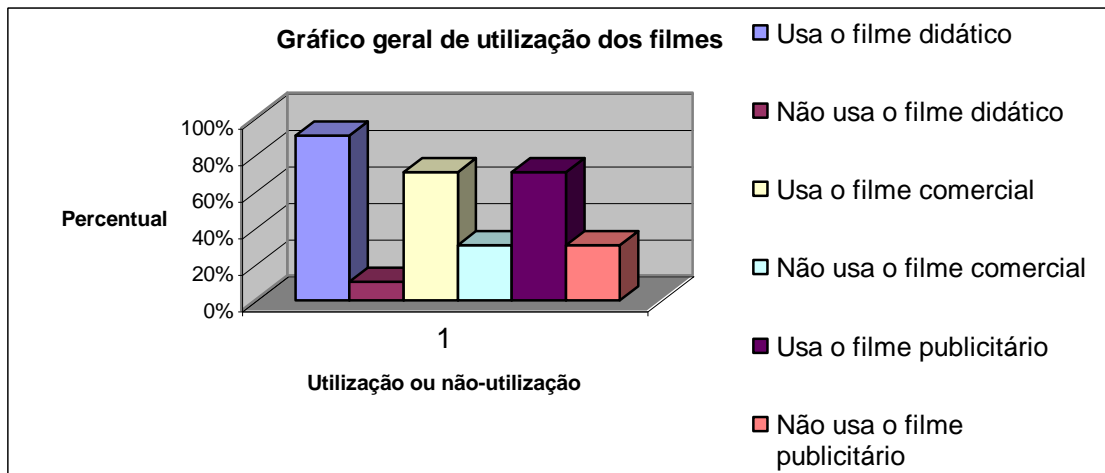


Gráfico 22

### Didático

À exceção dos 10% de professores que não fazem uso do filme didático, os outros 90%, de alguma forma, têm como objetivo final atender ao conteúdo programático, ainda que selecionem os assuntos pela dificuldade de aprendizagem e variem nas modalidades de respostas.

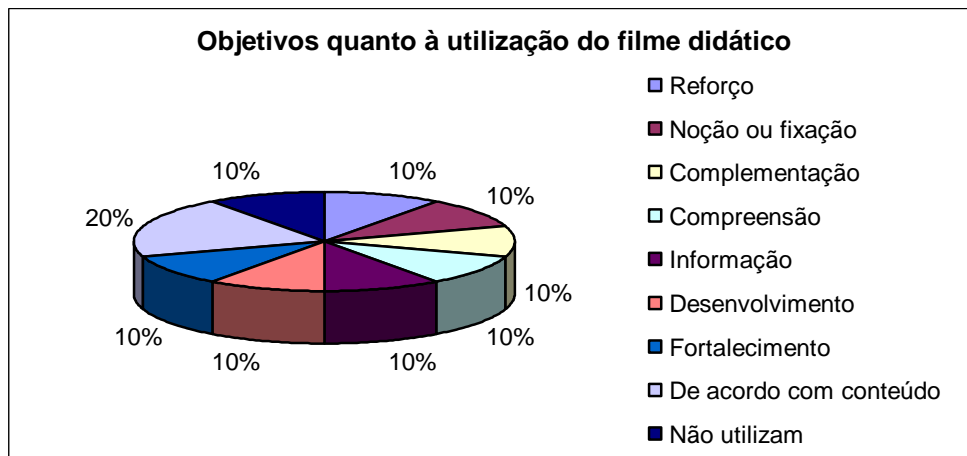


Gráfico 23

### Publicitário

Nesse tipo de filme aumenta, consideravelmente, a não-utilização; ainda assim, a ênfase continua centrada nos conteúdos:

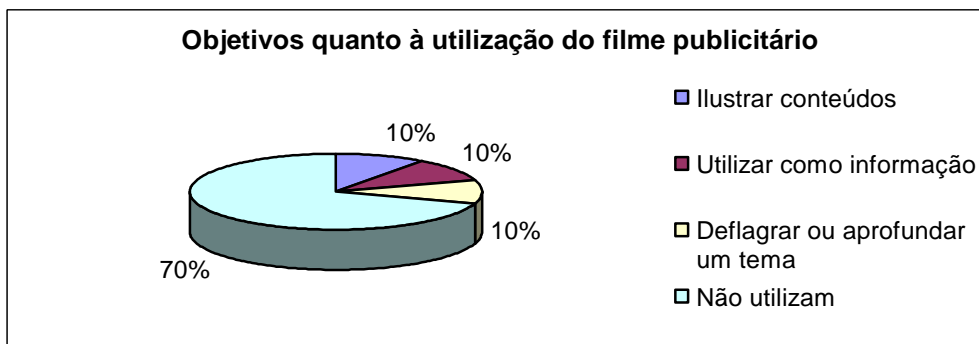


Gráfico 24

### Comercial

Mesmo se tratando de filmes com múltiplas possibilidades de escolha, inclusive temática, o número de professores que deixam de utilizá-lo é grande. Há sinais reveladores de que os docentes não os vislumbram como possibilitadores de discussões que abranjam questões cotidianas, demonstrando, ainda, grande preocupação apenas com o conteúdo e o tempo hábil para desenvolvê-lo:

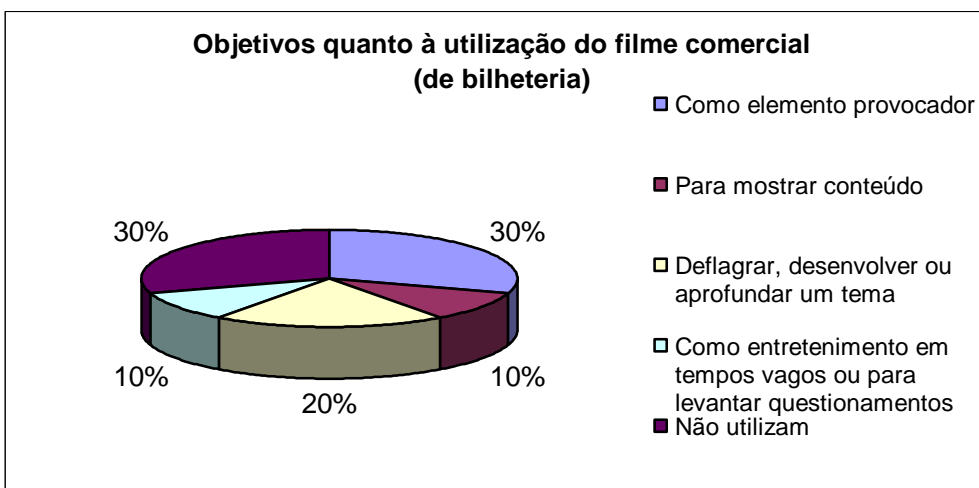


Gráfico 25



Os entrevistados responderam que os alunos encaram o trabalho com filmes como plenamente satisfatório, constatando que eles estabelecem relações prazerosas quanto à utilização do recurso, mostrando-se interessados, e que consideram a ação interessante, proveitosa e enriquecedora.

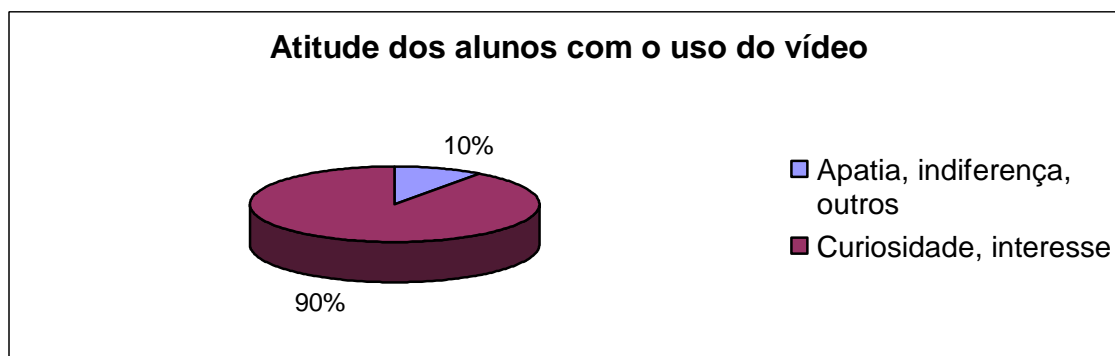


Gráfico 26

Os professores ressaltaram ter identificado mudanças – positivas – na atitude dos alunos, notando diferenças significativas a partir do uso do vídeo ou não; no primeiro caso, inclusive, não houve nenhum registro de apatia ou indiferença:

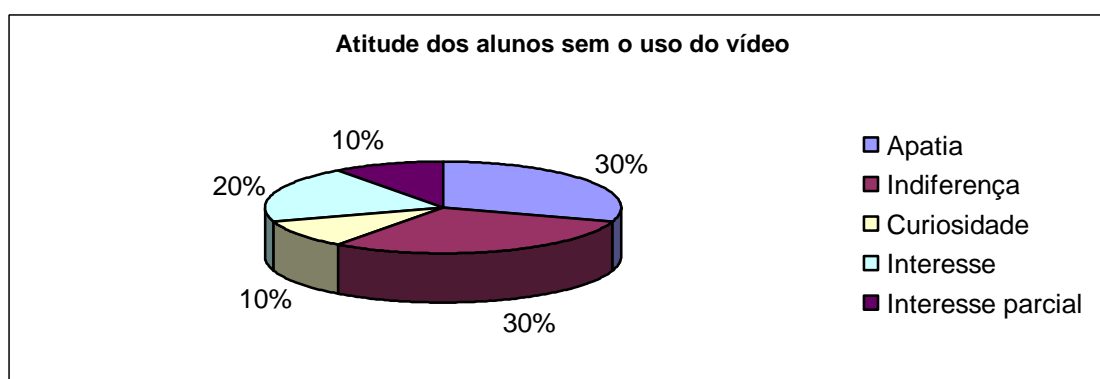


Gráfico 27

Perguntados se os alunos, normalmente, demonstram interesse quanto aos vídeos utilizados, 100% dos professores entrevistados asseguraram que os alunos demonstram total interesse pelos vídeos utilizados durante as aulas.

Quanto ao interesse ou desinteresse, porventura, demonstrado pelos alunos, a justificativa dos professores abrangeu 80% de respostas enfocadas, preferencialmente, no item interesse e apenas 20% – bastante significativas para a nossa análise – evidenciaram o desinteresse dos alunos.

No item interesse, foram elencadas: a paixão por cinema e por desenhos, além de se sentirem integrados; em um primeiro momento sair da sala-de-aula, depois se interessam pelo assunto tratado e como estão sendo instigados pelo filme, a aula se torna mais dinâmica, estimulando a curiosidade dos alunos e, ao mesmo tempo, apresentando a disciplina de forma diferenciada; a sensibilização do professor feita previamente; motivados principalmente pela linguagem dos filmes acham a “*aula diferente*”.

No item desinteresse, as respostas evidenciaram que os desinteressados “*são os mesmos alunos apáticos ou indiferentes em sala-de-aula*”; o desinteresse teria origem, ainda, em ações pedagógicas equivocadas, quanto à utilização do vídeo, para “*cobrir faltas ou atrasos dos professores*”.

Os professores sinalizaram que as preferências dos alunos, pelos temas dos vídeos, variam de acordo com a faixa etária, assuntos ligados à realidade dos jovens e a objetivos de cursos que realizam (segundo o entrevistado, no caso da FAETEC, pela gama de interesses do curso técnico, os temas são indicados pelos professores das várias áreas):

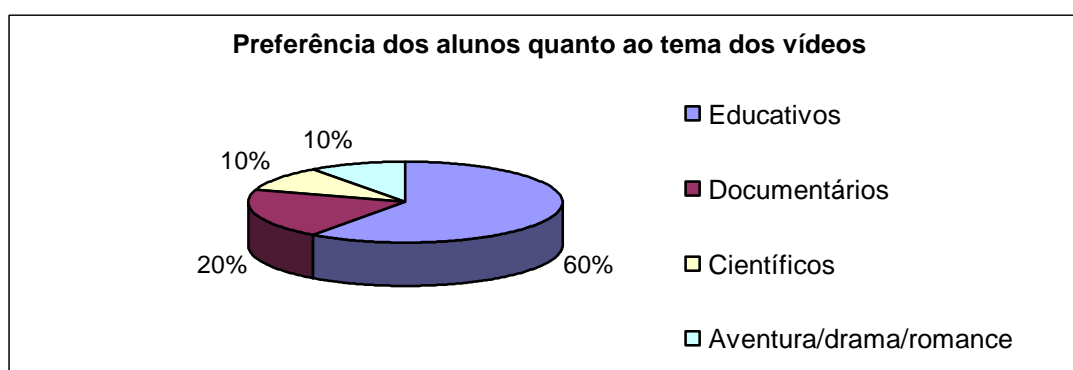


Gráfico 28

Quando perguntados se, ao utilizar o vídeo, percebem na produção acadêmica de seus alunos diferentes leituras do tema proposto, 90% dos entrevistados responderam que o uso de filmes produz melhorias acentuadas, à exceção do professor da FAETEC que negou haver diferença significativa, justificada pela natureza técnica dos vídeos utilizados em aulas, mesmo assim ressaltou que *“por se tratar de temas bastante direcionados, as interpretações variam muito pouco, mas nunca são idênticas”*.

Ressaltaram, também, os seguintes aspectos: ao interpretar de maneira diferenciada os filmes, os alunos discutem outras possibilidades do tema proposto, melhorando a produção escrita, a própria forma de expressão oral e a auto-estima, demonstrando desinibição ao mostrar publicamente os textos elaborados, tornando-se muito prazerosa a leitura dos textos resultantes das tarefas solicitadas; passaram a fazer uma leitura mais crítica da realidade, provocando novos questionamentos e levantando questões que vão além do conteúdo, ultrapassando as expectativas; o vídeo permite um outro olhar, inclusive o de espectador, promovendo uma análise mais *“distanciada”* do assunto. Em outros momentos, permite conhecer lugares e situações distantes, que se tornam *“reais”*. Porém, uma professora questiona dizendo que mesmo havendo uma melhoria na produção acadêmica, o aluno não foi preparado para este tipo de leitura e que, na maioria das vezes, realiza leituras ingênuas sobre os assuntos abordados.

Quanto às mudanças percebidas nas aulas, a partir do uso do vídeo, todos os entrevistados enfatizaram os resultados benéficos do seu trabalho junto aos alunos, com a utilização do recurso audiovisual, dizendo que: alunos com dificuldade de expressão oral e escrita melhoraram consideravelmente suas redações, ampliaram o vocabulário, aumentaram a participação nas aulas, ficaram mais desinibidos e entrosados nos eventos culturais realizados pela escola, demonstrando curiosidade e maior interesse pelas disciplinas que usam o recurso. Há professores que preferem o vídeo, porém reconhecem a necessidade de acompanhamento do assunto em sala-de-aula, confirmando que os alunos tornaram-se mais críticos, muitas vezes até com mudança significativa de atitudes: o comportamento mais integrado e participativo trouxe também resultados positivos no aspecto do aproveitamento acadêmico.

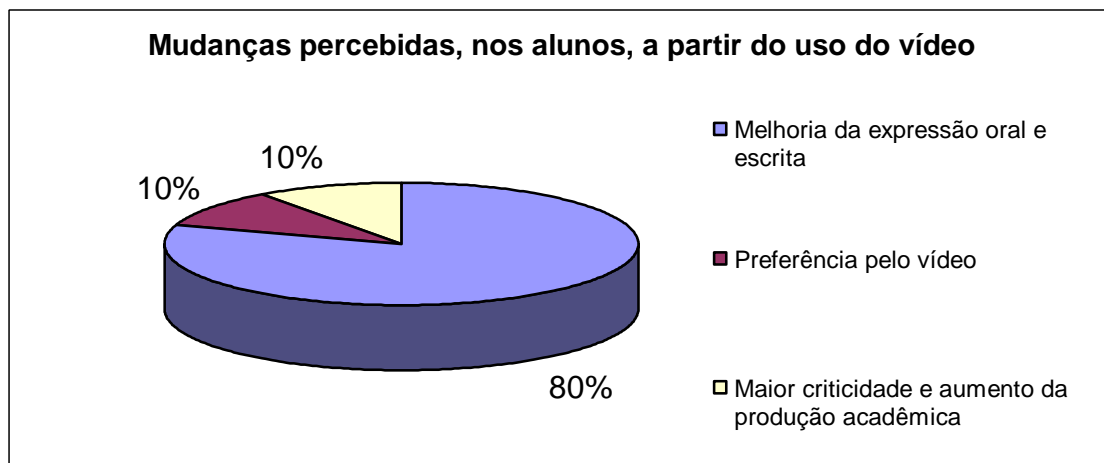


Gráfico 29

Perguntados sobre como identificam a aprendizagem do aluno, em situações de uso e de não-uso do vídeo, mais uma vez, os professores entrevistados reconheceram a significativa ajuda que o uso de recursos – em especial, o audiovisual – proporcionam às atividades educativas, desde que bem planejadas, gerando curiosidade e aumentando o interesse por parte dos alunos.

Relataram, ainda, que consideram o uso do vídeo responsável pelo aumento do interesse, curiosidade, rendimento e criticidade nas produções acadêmicas; que reforça e estimula um melhor entendimento e manipulação do que é proposto nos laboratórios (caso da FAETEC); apenas os professores que ficam em sala-de-leitura eximiram-se de opinar.

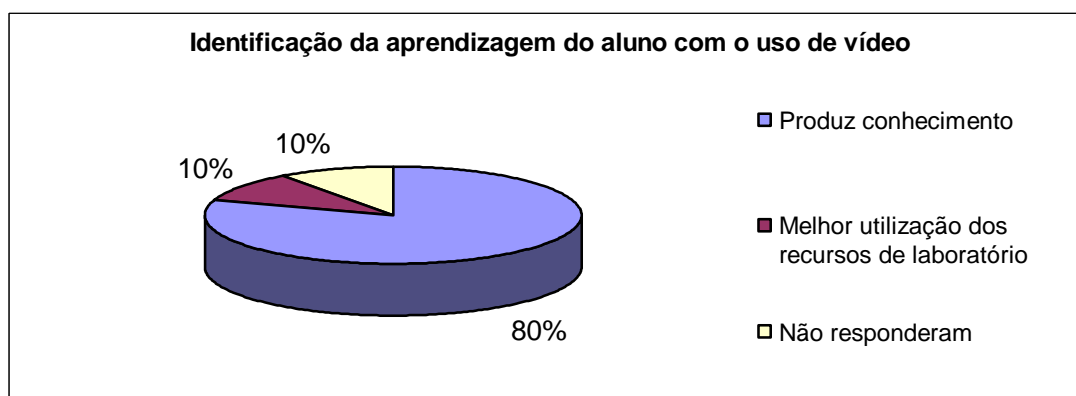


Gráfico 30

Mesmo reconhecendo a importância de outros recursos, identificou-se, na fala dos professores, uma complementaridade no uso dos recursos, com preponderância do audiovisual. Disseram que são também importantes, entretanto, ratificam o uso do vídeo, ainda que dependa do recurso e de sua adequação; porém, ainda assim, alguns alunos apresentam uma aprendizagem regular.



Gráfico 31

Perguntados sobre como identificariam a aprendizagem, sem o uso de recurso algum, as respostas variaram intensamente e os professores disseram que hoje não conceberiam desenvolver seu trabalho sem o auxílio deles, até porque “*tudo é recurso*”.

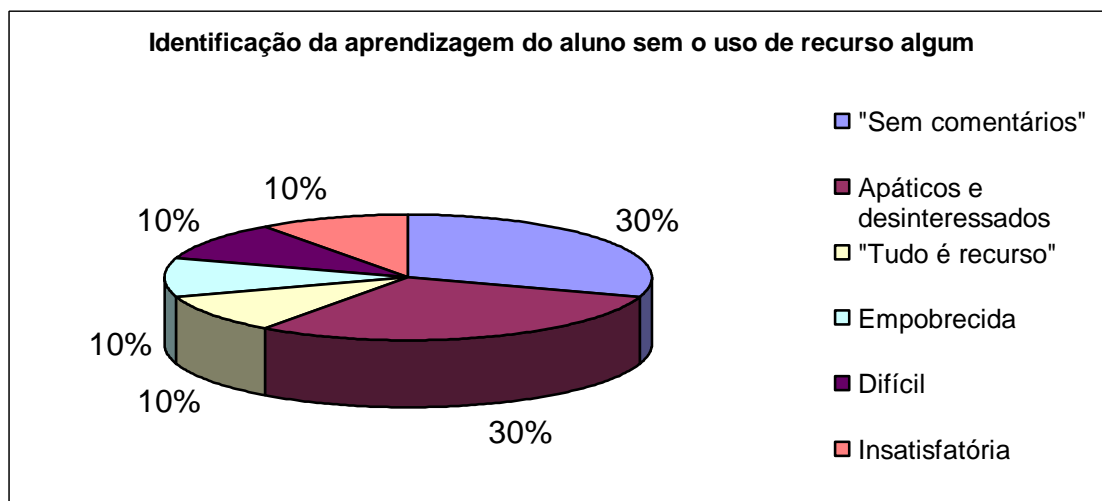


Gráfico 32

Finalizamos a entrevista, perguntando aos professores quais foram as principais contribuições do uso do vídeo para a sua vida profissional e pessoal. Consideramos a impossibilidade de categorizações e optamos por reproduzir as falas dos professores entrevistados, na íntegra, pela possibilidade única de ouvir a opinião de pessoas atuantes na área da videoeducação, bem como as contribuições dessa prática para a vida profissional e pessoal:

*. Fico mais estimulada para as aulas, fico mais criativa porque exijo de mim mesma estabelecer relações precisas e claras de cenas dos filmes com pontos filosóficos ou de outras leituras, pretendendo sempre criar textos de interpretações dos mesmos.*

*. Supriu, facilitou e contribuiu para a vida profissional e a pessoal. Propiciando a realização de vários projetos acadêmicos, inclusive alguns utilizando recursos próprios.*

*. Enriqueceu o conteúdo e facilitou o detalhamento de alguns assuntos que necessitam do visual.*

*. Profissionalmente, a sua utilização facilita o meu trabalho e, pessoalmente, me sinto mais estimulada para desenvolver o meu trabalho, e fico mais dinâmica.*

*. No aspecto profissional, facilita em muito as necessidades de aprendizagem suprimindo as deficiências estruturais. No pessoal, me chama mais a atenção o aspecto estético presente nos mais variados gêneros de vídeo, inclusive, no aspecto técnico da elaboração do vídeo.*

*. A visualização do conteúdo favorece o entendimento e melhora sua compreensão.*

*. Possibilitou dinamizar a informação, oferecer novas formas de abordagem, enriquecer a apresentação.*

*. Enriqueceu o meu trabalho, tornando-o mais produtivo.*

*. A utilização de imagens numa matéria como Geografia muda o enfoque do próprio conceito restrito em relação à visão de mundo. Houve um enriquecimento maciço, tanto no campo profissional quanto no pessoal.*

*. Foi aprender a deslocar-me do centro da aula, permitir que o aluno fale; apresentar e ter diferentes olhares.*

### ***4.3. Análise dos dados levantados***

Para procedermos à análise dos dados da pesquisa de campo levantados, organizamos as respostas obedecendo à divisão dos cinco grandes blocos da entrevista, destacados no início do capítulo, buscando evidenciar na fala dos professores entrevistados fatos que possam trazer maior relevância aos objetivos do trabalho e que nos permitam traçar um perfil, o mais fiel possível, das questões que permeiam a videoeducação em ambientes presenciais e o seu conseqüente uso na E@D.

No perfil dos entrevistados, identificamos que a maioria era composta por mulheres, com apenas um professor do sexo masculino, e não havia ninguém com menos de vinte e seis anos ou quem tivesse ultrapassado os cinquenta e cinco anos de idade.

Há uma média alta de anos nos intervalos entre as conclusões dos cursos: ensino médio e graduação e pós-graduação, variando entre 2 e 20 anos; curiosamente, todos os entrevistados possuem sua formação na área de ciências humanas, indicando que vários professores, após terminarem o ensino médio, voltaram seus interesses acadêmicos para a área da educação, ingressando nos cursos de formação de professores e dando continuidade na graduação; o professor da FAETEC, inclusive, teve a sua primeira formação em História, realizando o curso da área de mecânica posteriormente.

A proporção de professores trabalhando em escolas particulares é mínima, evidenciando, talvez, uma diminuição de oferta da rede privada, a busca por empregos públicos, além do empobrecimento da população (dos dez professores, apenas dois trabalham na rede privada), em contrapartida a carga horária semanal de trabalho entre 31 a 40, e mais de 40 horas-aula divide-se eqüitativamente entre oito profissionais, mesmo assim, mesmo aqueles que trabalham em apenas um emprego atuam na faixa entre 11 a 20 horas-aula.

A procura por cursos de atualização, nos últimos cinco anos, evidencia o interesse desses profissionais em estudar, ainda que lidem com questões como falta de tempo, poder aquisitivo e demais compromissos que a ação de lecionar ocasiona; e, mesmo não tendo aulas que privilegiassem o enfoque sobre as novas tecnologias, percebe-se o interesse e a preocupação em manter-se atualizado como, por exemplo, nas palavras de uma professora, preocupada por não ter tido aulas de videoeducação:

*“- Não, nenhuma disciplina dirigiu ou contribuiu com meu interesse do uso do vídeo em aulas, esta prática é motivada por gosto próprio por cinema; percebendo que alguns filmes podem abordar questões filosóficas de maneira clara e instigante gosto de usar este recurso.”*

Com relação a essa questão, atualmente, instituições de ensino superior incluem no currículo, desde o primeiro período, disciplinas obrigatórias que privilegiam estudos sobre as NTIC, buscando mudar, desta forma, o alto percentual de informações não especializadas. A grade curricular do Curso de Pedagogia da UERJ, por exemplo, já contempla a disciplina *tecnologia na educação/EDU 02-08040*.

Nesse caso, a E@D permite diminuir, consideravelmente, o tempo entre a realização de/entre os cursos, uma vez que há a possibilidade de atualização profissional contínua. Sob este aspecto, a relação de custo/benefício, a longo prazo, seria menor, uma vez que não haveria necessidade de dispor de outros recursos além dos já existentes – quanto aos livros, as pesquisas dar-se-iam em rede –; além do que, dos professores entrevistados, apenas três estudaram em universidades públicas (tanto na graduação quanto na pós-graduação).

Independentemente de a pesquisa ter priorizado a rede pública de ensino, os professores que lecionam na rede privada, ainda que contem com algumas cobranças mais incisivas de exigências de utilização e com melhores recursos operacionais, consideraram de maior relevância os trabalhos desenvolvidos nas escolas públicas.

Quanto ao tempo de utilização do recurso, os professores das redes estadual e federal não souberam informar precisamente desde quando tiveram a inclusão da tv e do vídeo em suas atividades pedagógicas (alguns falaram em oito anos atrás); há cinco anos as escolas do município do Rio de Janeiro adotaram, formalmente, em seu currículo, o recurso e, ainda que nenhum professor tenha menos de cinco anos de exercício profissional, não se configurou a otimização de uso, não resultando desta forma em ações inclusivas com relação à utilização.

Quanto à videoteca, foram revelados dados relacionados à existência física do acervo e sua origem: quem efetua compras ou cessões, como se processa o fornecimento do material, as responsabilidades de quem cuida, as opções de tipos de filmes, as escolhas dos profissionais e atribuição de notas aos aspectos qualitativos e



quantitativos do acervo, considerações acerca do suprimento das necessidades básicas do segmento onde atuam.

Vale ressaltar que a simples presença de aparelhos de tv e vídeo, bem como das fitas nos espaços escolares, sem o devido aprofundamento, não se configura como elemento realizador nem apropriador da videoeducação, ainda que transitem pelas dimensões da escola afetando a cultura escolar nas relações humanas: direção e professores, professores entre si, professores e alunos, alunos entre si, disciplina, currículo (conteúdos) e avaliação.

No que tange aos especialistas da rede pública, os dados revelaram a inexistência de políticas de valorização das presenças desses profissionais nas escolas, uma vez que o responsável pelo acervo limita-se à simples manutenção dos materiais existentes e, precisamente, a ingerência desses recursos produz o chamado *efeito dominó*, onde os equívocos sucedem-se continuamente.

Nem mesmo os Núcleos de Arte existentes na rede municipal, onde coexistem teatro, dança e audiovisual (voltado para a produção de vídeos feita pelos próprios alunos), integram-se satisfatoriamente às outras disciplinas; muitas vezes trabalham separados dos demais professores, funcionando como oficinas para os alunos.

Percebemos, pelas respostas, que são raras as ações de visitação e contatos a institutos, ONGs, empresas e instituições reconhecidamente colaborativas a diversos projetos sociais/educacionais (como os do prêmio Nestlé de Literatura), a não ser aquelas promovidas pelos docentes interessados em realizar este tipo de trabalho.

E, ainda que os professores entrevistados demonstrem sua preocupação com a questão pluricultural, constatamos que videoeducação no ensino presencial não se realiza plenamente; as ações são isoladas, ressaltando iniciativas particulares e muitas vezes individuais por parte da maioria dos docentes entrevistados, inclusive de locação e pagamento do material desejado.

Sobrecarregados pelas múltiplas tarefas e deslocados de suas funções acadêmicas para gerenciar outras instâncias, esses profissionais muitas vezes sucumbem à irrelevância do tratamento dado à questão pelo poder público, vendo-se impedidos de atuarem como intelectuais transformativos na formação de valores solidários e na transformação do ambiente em que vivem.

A pobreza do acervo relacionada a filmes de curta, média e longa duração, além do filme de propaganda, também é resultado da falta de um profissional especializado no recurso audiovisual, que poderia apresentar aos demais docentes todo tipo de oferta mercadológica, além de projetos voltados para os segmentos existentes.

Por outro lado, a pouca solicitação do filme publicitário por parte dos professores é uma pista acerca da banalização dessas peças veiculadas via tv e pela mídia impressa, que estão diretamente ligadas ao cotidiano dos alunos formando opiniões, mudando ou impedindo que o gosto pessoal impere, vendendo ideologias subliminares (um bom exemplo é a cerveja quadrada *versus* a cerveja redonda), e acelerando processos consumistas, evidenciando que o filme publicitário pode servir perfeitamente à reflexão crítica pela possibilidade de *linçar* com outros conhecimentos produzidos, já que uma das características da propaganda parte da premissa de imediatismo e da atualidade informativa.

Consideradas as avaliações de acervo, feitas pelos entrevistados, no que se refere à qualidade, sob o ponto de vista educacional, técnico, de variedade temática, de variedade de gênero, e de atualidade, ficam evidenciados os sinais da falta de opções quando nenhum dos dez professores atribuiu nota máxima ao item de qualidade educacional do acervo e, segundo os mesmos, em alguns casos não deram nota zero porque os próprios buscam os filmes que lhes interessam; na verdade, apenas um professor atribuiu o grau máximo de avaliação no quesito qualidade técnica, por serem as fitas utilizadas na escola técnica e que compõem o *kit* básico dos cursos oferecidos, mesmo assim, nos outros itens ele oscilou entre as médias zero e oito.

A seguir, foram abordadas questões relacionadas à ocupação do espaço físico, tais como: se a escola possui sala de vídeo, se o uso do recurso audiovisual é parte integrante de projetos desenvolvidos, com que frequência esses espaços são ocupados durante o ano letivo.

Todos os entrevistados responderam afirmativamente quanto à existência de salas de vídeo nas escolas onde atuam. Ainda que esse conceito espacial flutue, foram apresentados vários tipos de salas: uma sala com mesas e cadeiras e os aparelhos eletroeletrônicos, em outros casos, uma videoteca onde funciona, além do acervo, espaço para debate, tapete e almofadas (para os segmentos de educação infantil), mural com trabalhos produzidos após a sessão.

Ainda há os casos em que os aparelhos de tv e vídeo encontram-se nas mesmas salas onde são ministradas as aulas, colocados em posição oposta ao quadro de giz e, finalmente, há situações em que os aparelhos são levados em um carrinho até o professor que vai fazer uso de fitas – houve um caso em que a professora esqueceu que havia sala de vídeo em uma grande instituição.

A observância de referências tão diferenciadas revela que existem em nossas escolas apenas salas *com* vídeo e não videotecas, ratificadas pela questão seguinte quando a metade dos professores confirmou que não há um entendimento entre o que seja a videoeducação e a inclusão de filmes na rotina das demais disciplinas, desdobrada em projetos, ou sequer um projeto voltado inclusive para o planejamento e utilização dos filmes.

Ainda que recorram com alguma frequência às salas de vídeo, não há otimização do espaço pelos professores; é importante que todos os educadores envolvidos na dinâmica educativa possam explorar, ao máximo, o acervo disponível sugerindo, avaliando e oportunizando situações de ensino de qualidade.

Na reflexão sobre as preocupações docentes e se estas estão voltadas para o trabalho pedagógico desenvolvido por eles, inicialmente, observou-se nas respostas dos entrevistados certa variedade conceptual entre código e linguagem, e videoeducação, com os professores oscilando de uma resposta para outra entre ferramenta, processo e meio. Ainda aqui, apresenta-se a preocupação de estruturar a ação educativa a partir de temas relacionados exclusivamente com a disciplina trabalhada; aparece, também, a expressão “ferramenta potencializada” (grifo do entrevistado) misturando concepção, pressupostos e metas a serem alcançadas, com apenas um docente confirmando concepção e pressupostos como ferramenta.

Observa-se, nas respostas, uma tendência à limitação da videoeducação: os professores asseguraram que através do cumprimento dos conteúdos chegarão às metas; ainda que discutam os temas, a estruturação objetiva os conteúdos exigidos, atrelando o vídeo exclusivamente à disciplina e evidenciando uma certa visão conteudística, havendo o risco de legitimação do discurso homogeneizador da escola, ao desconsiderar, ou apenas considerar parcialmente, que estão lidando com conceitos fundamentados na obra de arte.

Quanto a filmes do circuito comercial, há pouco aproveitamento do que é oferecido, servindo para ilustrar assuntos extra-classe (não explicitados) – dificuldade do professor em nomear o entorno/questão social: admitem o filme como entretenimento, o que também é saudável, mas apenas um dos entrevistados revelou ter sobre os filmes o olhar do espectador para a obra de arte.

Nota-se, pelas respostas, que os vídeos utilizados são estritamente didáticos, não sendo exploradas as demais modalidades, mesmo assim, segundo os entrevistados, os alunos demonstram interesse por essas aulas.

Em alguns momentos de suas falas, ficam evidenciadas confusões conceituais e de nomenclatura entre, por exemplo, cinema (longa-metragem) e desenho (veiculados na tv), como se fossem instâncias separadas (o anexo 3 esclarece essa classificação básica).

Ao comparar as respostas, ainda que gostem de trabalhar com o vídeo, parecem que os professores negligenciam os diferentes tipos de filme, utilizando-os sem levar em consideração suas especificidades, daí a necessidade de um conhecimento mínimo básico de roteiro, iluminação, fotografia etc, afinal, o que vai caracterizar a riqueza de um filme é a diversidade e a possibilidade agregadora da película em atender ao gosto da criança e do jovem e, simultaneamente, agradar ao adulto. Um exemplo atualíssimo são os desenhos animados – SHREK é um deles: uma visão bem humorada de todos os contos de fadas existentes, aliada a sátiras de cantores considerados moderníssimos pelas mídias.

Perguntados se os alunos demonstram interesse ou desinteresse pelos filmes apresentados, apenas dois professores sinalizaram o desinteresse, ressaltando em suas falas evidências de práticas não condizentes àquelas que deveriam acontecer ao pré-conceituar o aluno e ao utilizar o vídeo como “*tapa-buraco*” de atrasos ou faltas dos professores, prática esta divorciada de ações educativas planejadas.

Normalmente as salas de vídeo não são emparedadas às salas de leitura e bibliotecas, ficando isoladas, ou a tv e vídeo compõem o acervo da sala de leitura, onde se privilegia o código verbal na modalidade escrita descaracterizando, assim, um conjunto de recursos que dariam suporte mútuo uns aos outros; e mesmo quando a tv e o vídeo ficam na própria sala-de-aula, como ocorrem em algumas Escolas Pólo, o aparelho fica localizado na parede frontal ao quadro-de-giz e, para assistirem ao

filme, os alunos precisam virar de costas para ele; além disso, parece-nos que o simples ato de acionar o controle remoto no botão *power*, durante a aula, banaliza a situação educativa – é como se estivessem repetindo uma situação doméstica onde o aluno muitas vezes não tem interesse sobre o que se passa na tv.

Percebe-se, ainda, em certos momentos da fala dos entrevistados, que alguns consideram a videoteca apenas o espaço para tv com o vídeo acoplado localizado “*fora da sala-de-aula*”, significando que a simples presença de artefatos audiovisuais nos espaços educativos não assegura a interação dos saberes nem sua transformação em conhecimento.

Ainda assim, em suas respostas finais, todos os professores admitem mudança significativa no desenvolvimento geral dos educandos, ressaltando maior interesse nas disciplinas, melhoria inclusive no comportamento, com aumento de sociabilidade entre os grupos sociais; e, especialmente, revelando mais confiança em suas opiniões e maior teor de criticidade na produção acadêmica.

Todos os professores, sem exceção, acrescentam que consideram a videoeducação como um diferencial qualitativo no desenvolvimento do seu trabalho e em relação à sua vida pessoal, ainda que em certos momentos sucumbam às dificuldades de realizações em suas atividades profissionais diárias.

Entendemos a videoteca como um espaço de reflexão onde há, inclusive, exposições de trabalhos resultantes das apresentações dos filmes: murais, reportagens sobre cinema, produção de jornais e vídeos “caseiros” (produzidos por amadores e sem grandes recursos tecnológicos), onde são retomadas as lições do grande cineasta do movimento Cinema Novo, Glauber Rocha, que dizia bastar uma câmera na mão e uma ideia na cabeça para se fazer um bom filme, o que ainda vale para muitos aspirantes a cineastas.

Partimos da premissa de que a apropriação do uso do vídeo, com a devida preparação do profissional à frente dessas ações, é essencial para os espaços educativos, haja vista todos concordarem que, além de modificar substancialmente o comportamento geral, inclusive acadêmico, a videoeducação propicia o estabelecimento de uma relação mais prazerosa com as mídias.

Assim, a existência de especialistas em videoeducação nas escolas asseguraria mais um aspecto da dimensão pluricultural da educação cabendo, portanto, a eles participar da elaboração de materiais pedagógicos que atendam às necessidades do corpo docente, tornando-se por essa razão coprodutores responsáveis pelo conhecimento elaborado na escola, através de um processo democrático e acessível à informação e às diferentes culturas, adotando uma prática dialógica e com disponibilidade para construir coletivamente não apenas bens sócio-culturais como também projetos que atendam às necessidades da comunidade escolar, potencializando a produção acadêmica mediada pelos professores através de temas geradores, projetos educativos e de enriquecimento cultural.

Fala-se muito do prazer de ensinar, entretanto, admitir nas ações cotidianas o prazer recíproco é bastante incomum, uma vez que o lúdico está geralmente centrado na figura do aluno. Assumir, portanto, o estabelecimento dessa relação prazerosa, para ambos, é saudavelmente positivo.

## CAPÍTULO 5

### ENTRAVES E BENEFÍCIOS NA E@D

Aparentemente, não abordamos neste trabalho questões sociais como: falta de políticas para construção de novas escolas, dificuldades de acesso às redes públicas de ensino face às dimensões geográficas do país, ou ainda, questões no tocante a poder aquisitivo para compra de equipamentos de informática por parte da população.

Sabemos que o acesso ao mundo virtual depende do acesso a tecnologias que permanecem firmemente fora do alcance de enormes faixas da população mundial: o fato incontestável é que, para se fazer E@D, são necessárias condições mínimas de tecnologia de ponta – computador, acesso à rede de alta velocidade, além de conhecimentos básicos para o domínio da informática: o possível usuário, em alguns momentos aluno e em outros, professor, obrigatoriamente, deverá saber como abrir e enviar um *e-mail*, fazer um *download* (mesmo não dominando o idioma inglês), salvar um documento, baixar um arquivo, enfim, prerrogativas que permitirão a navegação pela rede.

Os eventos que se constituem em entraves mais freqüentes, sinalizados em um ou outro momento ao longo desta pesquisa são – primeiramente – de ordem material: custo do equipamento: a seguir, o esforço solitário do primeiro contato entre o usuário e a máquina, e a existência de premissas básicas de conhecimento mínimo para que seja possível a efetivação da atividade.

Na aprendizagem mediada pela tecnologia reside a perspectiva de realizar uma abordagem de apoio logístico tridimensional: no presencial, à distância e na autoaprendizagem. E, se a aprendizagem infere em uma mudança de comportamento e de paradigma, o primeiro grande entrave a ser superado será a necessidade de *aceitar alfabetizar-se* no código próprio – no caso da E@D, o da informática.

Quanto aos benefícios, possivelmente, o maior deles será a promoção de inserção cultural através do processo cinematográfico, reconhecendo o cinema enquanto obra de arte e produtor de sentidos, portanto, diferenciador na dimensão educativa

revelada nos resultados obtidos pelos professores em sua prática docente cotidiana, eles próprios, em algum momento, alunos das NTICs.

Na situação de professor-aprendente, temos entre outros benefícios:

- *a liberdade de tempo e de escolha*

O professor-aprendente poderá escolher livremente o filme que quiser trabalhar na E@D, disponibilizados em momentos e contextos mais variados possíveis: tanto no circuito comercial quanto na tv, e no horário que desejar uma vez que a sua aula estará permanentemente *on line*, fugindo da irrealidade dos pacotes educacionais fechados “de fora pra dentro”, que pré-orientam os passos a serem seguidos.

Enquanto nas aulas presenciais o aluno espera que o professor encaixe em suas atividades a utilização do vídeo, na E@D o professor-aprendente pode fazê-lo quando e tantas vezes assim o desejar.

No filme de longa-metragem, o tempo de duração não constituirá problema – o que normalmente ocorre no ensino presencial, considerando os tempos de horas-aula: muitas vezes o professor precisa parar o filme em algum ponto e dar continuidade na aula seguinte, ou ainda, editar a fita com alguns trechos que sejam pontos-chave da estória, ainda assim, face à impossibilidade, ele produz mecanismos que assegurem interesse ao assunto sugerindo, por exemplo, que seus alunos criem novas conclusões para a estória apresentada.

- *a atualidade de temas*

Através da Internet, tomará conhecimento dos últimos lançamentos cinematográficos, inclusive os de média e de curta metragem.

- *o espaço físico*

Enquanto na modalidade presencial há a demanda de uma videoteca (incluindo acervo, aparelhos de tv e videocassete, mobiliário e iluminação adequadas), na E@D essa infra-estrutura apresenta-se desnecessária.



O interesse científico por captar e desenvolver a existência de uma proposta em videoeducação deve cumprir algumas premissas básicas de atendimento aos aspectos científicos utilizados para tratar de temas especializados, que fundamentem a aprendizagem dos alunos e professores; a utilização de películas disponíveis no mercado cinematográfico, contribuindo com o estudo da sociedade em suas múltiplas manifestações; a abordagem às múltiplas manifestações culturais, peculiaridades e importância, contribuindo para a sua preservação no cenário nacional; a contribuição da informação voltada para o mercado de trabalho, com a efetiva valorização das tendências mercadológicas; e, principalmente, a otimização do processo educativo, considerando a importância dos recursos oferecidos como facilitadores do intercâmbio de idéias estimulando, sobretudo, a criatividade e buscando assegurar o acesso democrático à universidade.

Reconhecidos os incontáveis benefícios, refletidos nas respostas dos entrevistados, paradoxalmente, o vídeo ainda permanece confinado aos guetos, regido pela preferência de uns poucos docentes, se considerarmos o número de unidades escolares (para situar apenas a rede municipal, são 1.029, sem contar as outras redes investigadas); assim, o quantitativo de escolas e a possibilidade de otimização deste trabalho são incomensuráveis. E mais, expandir sua utilização à E@D tornará possível socializar a produção do conhecimento, nivelando os professores-aprendentes nas diversas oportunidades oferecidas em rede.

Com o processo de interiorização das faculdades, a utilização da E@D ganha inusitados contornos: em rede, haverá sempre a oportunidade de antecipação e de atualização contínuas, no momento em que volta à tona a discussão sobre o fantasma da privatização das universidades públicas.

Ao dinamizar corretamente o uso dos vídeos junto aos alunos – presenciais e à distância – o professor certamente estará desencadeando o processo de oralidade, de percepção memória-auditiva, a elaboração de textos individuais ou coletivos, visando à (re)construção de símbolos que ajudem os alunos a realizarem leituras significativas de mundo, atuando, ainda, na construção de hábitos e valores.

O último ponto a ser observado é com relação à testagem do uso de filmes em plataforma de E@D, uma vez que esta não foi realizada pela natureza do enfoque de trabalho que a pesquisa nos impôs, deixando-a para uma próxima etapa.

E, quanto ao uso do vídeo na E@D, parece-nos que a relação custo-benefício é maior do que os entraves que poderão ser evidenciados. Assim, possibilitar ao usuário formação tecnológica que atenda às demandas exigidas pelo ensino atual e pelo mercado de trabalho reporta-nos ao início deste capítulo, quando dissemos que, *aparentemente*, não estávamos tratando diretamente de questões sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Sinto que a Terra é meu lar. (...) Vivemos numa época que é tacanho pensar em termos meramente geocêntricos.”*

*“Se você vai trabalhar com homens, deve saber formá-los – só assim será possível utilizar seus recursos.”*

**Akira Kurosawa**<sup>70</sup>

Embora haja vasta literatura acerca das NTIC – em especial sobre a tv e a informática, encontramos ainda tímida mostra de abordagem específica sobre a videoeducação e, associada à E@D, nenhuma. Assim, consideramos de fundamental relevância pesquisar o universo ainda inexplorado dessa conjunção midiática, em situação de aprendizagem.

Constatamos que o espaço da videoeducação restringe-se a um conjunto de recursos didáticos, quando na verdade representa uma tecnologia de base científica, com linguagem e signos próprios, capaz de referendar um novo conceito do fenômeno educativo, a partir das novas demandas sociais.

Percebe-se, ainda, que os profissionais envolvidos não dispõem de formação suficiente para que possam estruturar suas ações e procedimentos de forma coerentemente produtiva.

Em relação a esses profissionais, a videoeducação precisa se constituir em um espaço administrado por um especialista das mídias audiovisuais, onde se efetive o exercício pedagógico comprometido com a formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social.

Retomando a questão que tentei responder ao longo desta dissertação, que se traduz em investigar, no viés da videoeducação, quais são as (im)possibilidades da utilização de filmes não-didáticos em situação de aprendizagem na E@D, é sabidamente reconhecida a contribuição que a arte cinematográfica vem proporcionando às mais

---

<sup>70</sup> Idem, p.101-148

diferentes esferas da cultura e aos espaços educativos. Sejam estes presenciais ou à distância, o cinema vem configurando-se como parte integrante de um grande processo que engloba a formação de cidadãos – finalidade maior da educação.

Da mesma forma, os atores principais do processo educacional, educador e educando, estão diretamente envolvidos com a informação em todos os níveis de produção do conhecimento.

As diferentes culturas, percebidas como produto da história coletiva de um grupo social, alicerçam mudanças necessárias aos elementos envolvidos nesse processo, competindo ao professor questionar essas culturas, evidenciando seus matizes, ideologias e crenças, desdobrando-as em valores éticos, políticos e morais.

Tendo os indivíduos se apropriado da conseqüente tradução desses valores, serão capazes de selecionar ferramentas e práticas sociais libertárias, preservando, assim, culturas particulares que farão frente ao material diluído pelas mídias, gerando contraculturas, cultura de resistência.

Ainda falando de valores, torna-se necessário localizar áreas de conflitos, como a preservação da cultura local, que se percebe efêmera diante da cultura dominante veiculada pelas mídias, autonomia de escolha pela incapacidade de análise do usuário em adotar ou rejeitar as ofertas.

Esse novo olhar condiciona competências cognitivas, sociais, políticas e culturais, aglutinando informação, ciência e cultura, e assegura a reelaboração de uma discussão lógica, reflexiva e produtiva. Ingredientes indispensáveis a esse profissional capaz de imprimir uma visão de conjunto que permite delinear uma nova posição na interação da informação com seus usuários através do espaço sócio-cultural que habitam.

Assim, parece-nos que as características idealmente atribuídas ao professor do ensino presencial – autonomia, criticidade, criatividade, participação, geradoras de comunicabilidade, de interatividade, resultando em conseqüente intervenção nas ações sociais cotidianas – revelam-se necessárias para o professor-aprendente à distância, em especial na E@D.

Para isso, romper com referências e (*pré*)conceitos ligados ao magistério e à imagem do educador como apostolado e sacerdócio, humildade e obediência, é

condição *sine qua non* para o advento desse professor-aprendente – em constante situação de aprendizagem.

Como Nóvoa, acertadamente, define:

*Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.*<sup>71</sup>

Nesse sentido, essa identidade, atrelada a outro paradigma conceptual de homem contemporâneo, será a grande diferenciadora para o alcance de ações emancipatórias futuras, promotoras da autonomia e de efetivas melhorias na vida dos cidadãos, face aos imensos desafios excludentes da era *high-tech*.

Gostaria de concluir este trabalho, citando uma das professoras participantes da pesquisa de campo que, mesmo sem nenhum curso de especialização na área da videoeducação, captou a essência do seu uso na E@D:

*“– O vídeo permite um outro olhar, inclusive o de espectador, promovendo uma análise mais “distanciada” do assunto. Em outros momentos, permite conhecer lugares e situações distantes, que se tornam “reais”.*

Portanto, se a imagem é uma manifestação da linguagem tanto quanto a palavra, a E@D é a síntese dessa manifestação, conjugando comunicabilidade, interação e conhecimento. E, parafraseando Serran<sup>72</sup> em uma definição sobre o cinema, da mesma forma, pretendemos que a E@D seja *“...um ônibus. Ônibus. Para todos”*.

**“- CORTA !”**

(voz do diretor em off)

**“ REINICIAR O COMPUTADOR...”**

(comando da E@D on line)

---

<sup>71</sup> NÓVOA, A. (1995) p.25

<sup>72</sup> SERRAN, L. in: Comparato, D., idem, p.235

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons – a nova cultura oral*. São Paulo:Cortez, 1994 . [Coleção Questões da Nossa Época, 32]
- BELLONI, Maria Luiza. *O que e mídia-educação*. Campinas, SP:Autores Associados, 2001. [Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78]
- \_\_\_\_\_. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2001. [Coleção Educação Contemporânea]
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*./Trad. Sérgio Paulo Roaunet/3.ed. 1.reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1987. [Obras Escolhidas, 1]
- BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop*. Petrópolis:Vozes/Unitrabalho/ Ed. da UFSC, 2001. [Coleção Dimensões do Trabalho]
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto:Porto Editora, Lda., dez/1999. [Coleção Ciências da Educação, 12]
- Cadernos de Educação Básica. *Proposta de diretrizes de política para a educação à distância*. - MEC/UNESCO - Brasília:MEC/ SEF/ CODEAD, 1994. [Série Institucional, 7]
- COMPARATO, Doc. *Roteiro – arte e técnica de escrever para cinema e televisão*. 5.ed. Rio de Janeiro:Nórdica, 1983.
- Constituição da República Federativa do Brasil:1988. 27ª ed.-São Paulo:Saraiva, 2001. [Coleção Saraiva de Legislação]. – Art. 205 – Da Educação.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Estética. V.19 /Trad. Pérola de Carvalho/ 5.ed.São Paulo: Perspectiva, 2000. [Coleção Debates]

FERREIRA, Nilda Teves.(org.) *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro:Gryphus/ Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

\_\_\_\_\_. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1993.

\_\_\_\_\_. In: YUNES, Eliana & BINGEMER, Maria Clara (org.). *Os des/z mandamentos*. São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e educação*. 2.ed. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*./Trad. Bruno Charles Magne/Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUARESCHI, Pedrinho A. (org.). *Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

GILBERT, Rob. *Cidadania, educação e pós-modernidade*. In: Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais/ Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira (orgs.). – Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. /Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro/6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*/elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura - uma teoria do efeito estético*, vol.1/ trad. Johannes Kretschmer. – São Paulo: 34, 1996. [Coleção Teoria]
- \_\_\_\_\_. *O ato da leitura - uma teoria do efeito estético*, vol.2/ trad. Johannes Kretschmer. – São Paulo: 34, 1999. [Coleção Teoria]
- KUROSAWA, Akira. *Relato autobiográfico*./Trad. Rosane B. Pavam, Marina N. Yanai, Heitor F. da Costa e Izabella Sanches, 2ª ed., São Paulo:Estação Liberdade, 1990.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo, 34, 1993. [Coleção TRANS]
- \_\_\_\_\_. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2000.
- \_\_\_\_\_. <<Entrevista>>. *In*: Pátio. Ano V, (18):28-35. Porto Alegre:Artes Médicas, ago/out – 2001. ISSN1518-305X.
- MAIA, Carmem. (org.) *ead.br experiências inovadoras em educação a distância no Brasil – reflexões atuais, em tempo real*. São Paulo:Anhembi Morumbi, 2003. [Série Universidade Virtual]
- MORAN, José Manuel. *O vídeo na sala de aula*. In: Revista Comunicação & Educação. São Paulo:ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão – a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2001.



- \_\_\_\_\_. *O Método 3 – O conhecimento do conhecimento*. 1.reimp. Porto Alegre, Sulina, 1999. 1.reimpressão.
- NOVAES, Adauto. (org.) *Rede imaginária – televisão e democracia*. São Paulo:Cia.das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1999.
- NÓVOA, António, coord. *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa, Dom Quixote Lda., 1995. [Colecção Temas da Educação, 1].
- \_\_\_\_\_. (org.) *Profissão Professor*. 2.ed. Porto, Porto Lda. 1995. [Colecção Ciências da Educação, 3]
- OROZ, Silvia. *Melodrama – o cinema de lágrimas da América latina*. Rio de Janeiro:Rio Fundo Editorial, 1992.
- PERIN, C. O vídeo nas ações de educação. In Revista Espaços da Escola. Ijuí:Unijuí, ano 4, n° 23, jan-mar/97 – p.29-33.
- POURTOIS Jean-Pierre e DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- QUIROGA, Ana. *O sujeito no ato de conhecer* [complementaridade dos modelos de E. Pichon-Rivière e Paulo Freire] In: O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière (seminário) 3. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1985 – p.43-57.
- ROCHA, João Cezar de Castro, org. *Teoria da Ficção – indagações à obra de Wolfgang Iser*. /Trad. Bluma Waddington Vilar, João Cezar de Castro Rocha/Rio de Janeiro:EdUERJ, 1999.
- ROSADO, Eliana Martins da Silva e ROMANO, Maria Carmem Jacob de Souza. *O vídeo no campo da educação*. Ijuí:Unijuí, 1993. [Colecção Educação]

- SACRISTÁN, J. Gimeno. **4 - Currículo e diversidade cultural**. In: Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos e culturais/ Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira, orgs. – Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.
- SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. 2.ed., 6. reimpr. – Belo Horizonte:Autêntica, 2003. 128p.
- SOUZA, Arlene Lélis F. de. **Por uma metodologia da videoeducação: convite à aprendizagem**. Centro Universitário da Cidade – Rio de Janeiro:julho/1999 – monografia/Especialista em Metodologia do Ensino Superior [digitado].
- TEIXEIRA, Inês A. de Castro e LOPES, José de S. Miguel. (orgs.) **A escola vai ao cinema**. 2ª ed., Belo Horizonte:Autêntica, 2003.
- THOMAS, E. In: Revista LOGOS – Comunicação & Universidade. Mito e imagem. Rio de Janeiro:UERJ/CEH/FCS. Ano 3 – nº 4 – 1º semestre/1996.
- TORRES, Vladimir S. **O uso do vídeo como um recurso de apoio didático: exemplos da Biologia**. In: Revista Tecnologia Educacional. Ano XXVI – nº 140, 1998 – pp.21-32.
- VIEIRA, Ângela. **Imagem e som, mitos e arquétipos na sedução televisiva: a criança nas construções interativas emissor-receptor**. In: Revista LOGOS – Comunicação& Universidade - Mito e imagem. Rio de Janeiro:UERJ/CEH/FCS. Ano 3 – nº 4 – 1º semestre/1996 – pp.7-12.
- VILLARDI, Raquel. **Desenvolvimento de sistema interativo para formação docente: uma proposta de educação à distancia na área de linguagem**. Rio de Janeiro: UERJ Prociência, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro:Qualitymark/Dunya, 1999.

\_\_\_\_\_, OLIVEIRA, Eloiza G. de & GAMA Zacarias Jaegger. *Ponto de Vista - Educação à distância: possibilidades e entraves* In Revista Advir – Educação à distância. Rio de Janeiro:ASDUERJ, nº 14, set/2001 – 31-37.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. /Trad. Jeferson Luiz Camargo/2.ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes, jun – 1989. [Coleção Psicologia e Pedagogia – Nova Série]

ZAÑARTU, Mário. *O uso do vídeo na pastoral*./Trad. Bertilo Brod. São Paulo: Paulinas, 1992.

## ANEXO 1

### ENTREVISTA EM SEMIPROFUNDIDADE (MODELO)

#### - Perfil do entrevistado -

[ ] professor [ ] especialista

1. Nome (*não perguntar*)

--

2. Sexo (*não perguntar*)

( ) M ( ) F

3. Idade

( ) até 25 ( ) 26 a 35 ( ) 36 a 45 ( ) 46 a 55 ( ) mais de 55

4. Que curso(s) de formação de professores você fez?

Curso	Em quê?	Em que ano concluiu?
Médio		
Graduação		
Pós-graduação		

5. Há quantos anos você leciona?

( ) 0-5 ( ) 6 a 10 ( ) 11 a 15 ( ) 16 a 20 ( ) mais de 20

6. Que disciplina(s) você leciona? Em que série(s)?

Escola	Disciplina	Série
Pública ( )		
Particular ( )		

7. Atua em mais de uma escola?

Sim  Não

Rede:  municipal  estadual  federal  particular

8. Qual a sua carga horária semanal como professor?

0-10  11 a 20  21 a 30  31 a 40  mais de 40

9. Você fez algum curso de atualização nos últimos 5 anos?

Sim  Não

Quantos?  1 ou 2  3-5  6-10  mais de 10

Presenciais ou à Distância?

(colocar a quantidade)  presenciais  à distância

10. Alguma disciplina em sua formação contemplou estudos e leituras sobre a videoeducação?

Sim  Não

Qual? \_\_\_\_\_

**A partir de agora, suas respostas devem ser ater à escola que você escolheu.**

11. Há quanto tempo faz uso do audiovisual em seu trabalho?

\_\_\_\_\_

12. Escolha, entre as escolas em que você atua, aquela em que considere seu trabalho com videoeducação mais consistente.

Escola: \_\_\_\_\_

Rede:  municipal  estadual  federal  particular

Bairro: \_\_\_\_\_

**- Em relação à videoteca -**

13. A escola possui videoteca?

Sim                       Não

14. A escola possui um profissional responsável pelo acervo?

Sim                       Não

15. Qual a origem do acervo?

compra     doação     empréstimo     outra: \_\_\_\_\_

Em caso de compra, quem os financia? \_\_\_\_\_

Em caso de gratuidade, quem os fornece? \_\_\_\_\_

16. Você ou o responsável pelo acervo (se for o caso) já contataram Institutos de pesquisas/ONGs para acessar e/ou adquirir vídeos?

Sim       Não

Quais?      - Institutos de pesquisas: \_\_\_\_\_

- ONGs: \_\_\_\_\_

17. Que tipo de filme você dispõe na videoteca?

didático     institucional     publicitário     comercial

outros: \_\_\_\_\_

18. Você gostaria de dispor de outros tipos de filmes?

Sim       Não

Quais?       didático       institucional       publicitário

comercial  outros: \_\_\_\_\_

19. Que nota você atribuiria ao acervo da escola:

a) quanto à qualidade educacional:

0-2       3-5       6-8       9-10

b) quanto à qualidade técnica:

0-2       3-5       6-8       9-10

c) quanto à variedade temática:

0-2       3-5       6-8       9-10

d) quanto à variedade de gênero:

0-2       3-5       6-8       9-10

e) quanto à atualidade:

0-2       3-5       6-8       9-10

20. Com relação à videoeducação, você considera que as necessidades básicas do(s) segmento(s) onde atua, são atendidas?

Sim       Não

Justifique: \_\_\_\_\_

**- Em relação à sala de vídeo –**

21. A escola possui sala de vídeo?

Sim       Não

22. O uso do vídeo é parte de projeto?

Sim       Não

23. Com que periodicidade a sala de vídeo é utilizada?

semanalmente: \_\_\_\_\_ vezes

mensalmente: \_\_\_\_\_ vezes

anualmente: \_\_\_\_\_ vezes

24. Quantas vezes você utiliza a sala de vídeo, por turma?

semanalmente: \_\_\_\_\_ vezes

mensalmente: \_\_\_\_\_ vezes

anualmente: \_\_\_\_\_ vezes

**- Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido -**

25. Você concebe a videoeducação como:

meio    ferramenta    processo    outros: \_\_\_\_\_

26. A partir de que pressupostos você estrutura a sua ação educativa em videoeducação?

ferramenta    recurso    entretenimento    outros: \_\_\_\_\_

27. Que metas pretende alcançar através da videoeducação?

\_\_\_\_\_

28. De que maneira você estrutura o seu trabalho pedagógico a fim de atingí-las?

\_\_\_\_\_

29. Para você a videoeducação:

acelera a aprendizagem    só serve para passar o tempo

deflagra a aprendizagem    não tem qualquer relação com o processo de aprendizagem

catalisa a aprendizagem    outros: \_\_\_\_\_

é mero acessório?

30. Qual a principal contribuição percebida no desenvolvimento de seus alunos?

\_\_\_\_\_

31. Em que circunstância você utiliza os tipos de filme a seguir:

a) o didático: \_\_\_\_\_

b) o publicitário: \_\_\_\_\_

c) o comercial: \_\_\_\_\_



32. Como você julga que seus alunos encaram esse trabalho?

- interessante       proveitoso       enriquecedor  
 indiferente       chato       serve para pôr o sono em dia  
 outros: \_\_\_\_\_

33. Que atitudes dos alunos você identifica:

a) com o uso do vídeo?

- apatia       indiferença       curiosidade  
 interesse       outros: \_\_\_\_\_

b) sem o uso do vídeo?

- apatia       indiferença       curiosidade  
 interesse       outros: \_\_\_\_\_

34. Os alunos, normalmente, demonstram interesse quanto aos vídeos utilizados?

- Sim       Não

35. A que você atribui o interesse (desinteresse) de seus alunos pelos vídeos?

Justifique: \_\_\_\_\_

36. Qual a preferência dos alunos quanto ao tema dos vídeos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

37. Ao utilizar o vídeo, você percebe na produção acadêmica dos alunos diferentes leituras do tema proposto?

- Sim       Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38. Quais foram as mudanças percebidas em sua aula, a partir do uso do vídeo?

---

---

39. Como você identifica a aprendizagem do seu aluno:

[ ] com o uso de vídeo: \_\_\_\_\_

[ ] com o uso de outros recursos: \_\_\_\_\_

[ ] sem uso de recurso algum: \_\_\_\_\_

40. Quais foram as principais contribuições do uso do vídeo para a sua vida profissional e pessoal?

---

---

## ANEXO 2

### RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS EM SEMIPROFUNDIDADE

**- Perfil do entrevistado -**

[ 9 ] professor      [ 1 ] especialista

1. Nome (*não perguntar*)

--

2. Sexo (*não perguntar*) ( 1 ) M    ( 9 ) F

3. Idade: ( 0 ) até 25    ( 1 ) 26 a 35    ( 6 ) 36 a 45    ( 3 ) 46 a 55    ( 0 ) mais de 55

4. Que curso(s) de formação de professores você fez?

MÉDIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	ANO CONCLUSÃO		
			1983	1989	1997
CFP/IERJ	FILOSOFIA/IFCS	MESTRADO	1983	1989	1997
TRAD/INT.	PORT/LITERATURAS	FILOSOFIA/IFCS	1975	1983	2003
FRANCÊS	CIÊNC.FÍS.E BIOL.	MESTRADO	-	1983	-
FORMAÇÃO	CIÊNC. BIOLÓGICAS	EDUCAÇÃO/UERJ	1978	1982	2000
GERAL	HISTÓRIA	-	1985	2001	2003
2º GRAU	HISTÓRIA	ESPEC. EDUC.	1990	2002	-
REGULAR	PEDAGOGIA	AMBIENTAL	1972	1984	1988
CFP/IESK	PORT/LITERATURAS	ESPEC. HISTÓRIA	1987	1991	-
ENS.	GEOGRAFIA	DO BRASIL	-	-	-
MÉDIO/CFP	GEOGRAFIA	-	1984	1991	-
ENS.		ESPEC. EDUC.			
MÉDIO/CFP		BRASILEIRA			
FORMAÇÃO		-			
GERAL		-			
CFP		-			
CFP		-			

5. Há quantos anos você leciona?

( 0 ) 0-5      ( 3 ) 6 a 10    ( 2 ) 11 a 15    ( 4 ) 16 a 20    ( 1 ) mais de 20

6. Que disciplina(s) você leciona? Em que série(s)?  
 ( 10 ) Pública            ( 2 ) Particular            (4) 5ª/8ª            (5) Escola Municipal  
 (1) Faculdade            (1) todas            (2) Pós-Médio (1) Sala de Leitura  
 (1) 5ª/7ª            (1) Ens.Técnico            (1) Coord. Projetos

7. Atua em mais de uma escola?  
 ( 7 ) Sim            ( 3 ) Não  
 Rede: [ 8 ] municipal            [ 5 ] estadual            [ 1 ] federal            [ 3 ] particular

8. Qual a sua carga horária semanal como professor?  
 ( 0 ) 0-10            ( 1 ) 11 a 20            ( 1 ) 21 a 30            ( 4 ) 31 a 40            ( 4 ) mais de 40

9. Você fez algum curso de atualização nos últimos 5 anos?  
 ( 9 ) Sim            ( 1 ) Não  
 Quantos?            ( 2 ) 1 ou 2            ( 6 ) 3-5            ( 1 ) 6-10            ( 0 ) mais de 10  
 Presenciais ou à Distância? (colocar a quantidade)  
 [ 12 ] presenciais            [ 3 ] à distância\* (de 2 professores\*)

10. Alguma disciplina em sua formação contemplou estudos e leituras sobre a videoeducação?  
 ( 1 ) Sim            ( 9 ) Não            Qual? *Prática de Ensino.*

**A partir de agora, suas respostas devem ser ater à escola que você escolheu.**

11. Há quanto tempo faz uso do audiovisual em seu trabalho?

1 ano	3 anos	5 anos	6 anos	10 anos	13 anos
2 (prof. novos)	1	3	2	1	1

12. Escolha, entre as escolas em que você atua, aquela em que considere seu trabalho com videoeducação mais consistente.

Escola/Bairro/Rede: [ 7 ] municipal [ 2 ] estadual [ 1 ] federal [ 0 ] particular

- **Em relação à videoteca** - *(um professor disse que a videoteca está desativada: a iniciativa de locação é particular dos docentes)*

13. A escola possui videoteca? ( 6 ) Sim ( 4 ) Não

14. A escola possui um profissional responsável pelo acervo? ( 6 ) Sim ( 4 ) Não

15. Qual a origem do acervo?

[7] compra [5] doação [2] empréstimo [3] outra: LOCAÇÃO

[1] outra: ACERVO MULTIRIO

15.1. Em caso de compra, quem os financia?

CPII / PRÓPRIA (o professor) / NÃO HÁ / A DIREÇÃO / FAETEC /  
A ESCOLA / FUNDEF / NÃO HÁ / PREFEITURA / FUNDEF (à escolha  
do professor).

15.2. Em caso de gratuidade, quem os fornece?

NÃO HÁ/ NÃO HÁ/ SME / NÃO HÁ/ NÃO HÁ/ NÃO HÁ/ EDITORAS,  
ONGs, SME /  
A CRE / ABRAPIA E OUTRAS ONGs / SME

16. Você ou o responsável pelo acervo (se for o caso) já contataram Institutos de pesquisas/ONGs para acessar e/ou adquirir vídeos?

( 4 ) Sim ( 6 ) Não

Quais? - Institutos de pesquisas: CEDOC-UERJ/ CCBB/ FIAT /  
ITAÚ CULTURAL  
- ONGs: CECIP/ IBASE/ RODA-VIVA/ OIT

17. Que tipo de filme você dispõe na videoteca?

[ 9 ] didático [ 3 ] institucional [ 0 ] publicitário [ 7 ] comercial

[ 1 ] outros: DOCUMENTÁRIOS

[ 1 ] outros: VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

[ 1 ] outros: VIDEOTECA ESTÁ DESATIVADA/EM DESUSO

18. Você gostaria de dispor de outros tipos de filmes? ( 9 ) Sim ( 1 ) Não

Quais? [3] didático [3] institucional [4] publicitário [4] comercial (de bilheteria) Outros:

- (1) filmes de arte/"de diretores"
- (1) "científicos" da área de saúde,
- (1) cultura popular, profissões, DSTs
- (0) documentários

19. Que nota você atribuiria ao acervo da escola:

- |                                    |         |           |            |            |
|------------------------------------|---------|-----------|------------|------------|
| a) quanto à qualidade educacional: | [0] 0-2 | [ 3 ] 3-5 | [ 7 ] 6-8  | [ 0 ] 9-10 |
| b) quanto à qualidade técnica:     | [1] 0-2 | [ 1 ] 3-5 | [ 7 ] 6-8  | [ 1 ] 9-10 |
| c) quanto à variedade temática:    | [2] 0-2 | [ 2 ] 3-5 | [ 6 ] 6-8  | [ 0 ] 9-10 |
| d) Quanto à variedade de gênero:   | [1] 0-2 | [ 5 ] 3-5 | [ 4 ] 6-8  | [ 0 ] 9-10 |
| e) Quanto à atualidade:            | [1] 0-2 | [ 0 ] 3-5 | [ 9 ] 6-8* | [ 0 ] 9-10 |
- (1) especialmente *via tv\**

20. Com relação à videoeducação, você considera que as necessidades básicas do(s) segmento(s) onde atua, são atendidas?

( 6 ) Sim ( 3 ) Não ( 1 ) *Parcialmente: arquivo ainda reduzido*

Justifique: arquivo desatualizado/carência de conteúdos/  
falta de um responsável para atualização.

**- Em relação à sala de vídeo -**

21. A escola possui sala de vídeo?

( 10 ) Sim ( 0 ) Não (\*) 1 delas está desativada/em desuso

22. O uso do vídeo é parte de projeto?

( 5 ) Sim ( 5 ) Não

23. Com que periodicidade a sala de vídeo é utilizada?

[ ] semanalmente: \_\_\_\_\_ vezes 4+4+3+3

[ ] mensalmente: \_\_\_\_\_ vezes 0+14+12+2+2

[ ] anualmente: \_\_\_\_\_ vezes (nenhuma resposta)

24. Quantas vezes você utiliza a sala de vídeo, por turma?

- [ ] semanalmente: \_\_\_\_\_ vezes 1+1+2  
 [ ] mensalmente: \_\_\_\_\_ vezes 8+1+2+2+2+1+3+2  
 [ ] anualmente: \_\_\_\_\_ vezes (nenhuma resposta)

**- Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido –**

25. Você concebe a videoeducação como:

- [ 3 ] meio [ 6 ] ferramenta [ 2 ] processo

[ 1 ] outros: FERRAMENTA POTENCIALIZADA

26. A partir de que pressupostos você estrutura a sua ação educativa em videoeducação?

- [ 2 ] ferramenta [ 7 ] recurso [ 1 ] entretenimento

[ 1 ] outros: TEMAS RELACIONADOS À FILOSOFIA

[ 1 ] outros: PARTE INTEGRANTE DO PROCESSO

27. Que metas pretende alcançar através da videoeducação?

**RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)**

CRE	METAS PRETENDIDAS COM O USO DO VÍDEO
1 <sup>a</sup>	<i>Acredito que o uso de filmes relacionados a temas filosóficos estimulem o aluno a pensar, redimensionando a sua “visão” do mundo e de si mesmo.</i>
2 <sup>a</sup>	<i>Promover uma leitura diversificada, no sentido de estabelecer a decodificação dos signos, códigos e imagens.</i>
3 <sup>a</sup>	<i>Desenvolver a atenção, o hábito de observar detalhes, despertar o senso crítico e a curiosidade pela Ciência</i>
4 <sup>a</sup>	<i>Privilegio a fixação dos conteúdos e, após a utilização do vídeo, abro discussão dos pontos não fixados.</i>
5 <sup>a</sup>	<i>Ampliar as experiências e conteúdos pertinentes ao currículo, uma vez que os laboratórios de formação profissional não dão conta da amplitude do currículo (FAETEC).</i>
6 <sup>a</sup>	<i>Colaborar com os professores, no sentido de iniciar discussão sobre os temas e, por atuar em sala de leitura, deixar os alunos escolherem os temas dos filmes.</i>
7 <sup>a</sup>	<i>Democratizar o acesso à informação daqueles alunos que vivem apartados dos focos culturais.</i>
8 <sup>a</sup>	<i>Mostrar aos alunos como a Língua Portuguesa está presente no dia-a-dia, na realidade próxima ou distante deles.</i>
9 <sup>a</sup>	<i>O enriquecimento dos trabalhos desenvolvidos; a valorização das atividades desenvolvidas pelos alunos.</i>
10 <sup>a</sup>	<i>Abordar algum tema usando outra linguagem, além de permitir a análise da realidade, das questões cotidianas. Isso se dá de forma mais efetiva e interessante aos fazermos <b>uso dos filmes comerciais</b>.</i>

28. De que maneira você estrutura o seu trabalho pedagógico a fim de atingi-las?

RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA ATINGIR AS METAS PRETENDIDAS
1 <sup>a</sup>	<i>Planejo o uso de filmes conforme textos que pretendo ler em aula; proponho que os alunos comentem e escrevam sobre o filme; proponho que eles estabeleçam relação entre o filme e situações cotidianas; interpretações do filme apoiadas em textos.</i>
2 <sup>a</sup>	<i>Estruturo o uso do vídeo dentro de projetos específicos em consonância com os conteúdos programáticos.</i>
3 <sup>a</sup>	<i>Partindo de uma questão tema, em que através de debates e pesquisas os alunos deverão desenvolver o assunto, chegando à conclusões.</i>
4 <sup>a</sup>	<i>Faço prévias sobre o assunto a ser dado e após a utilização do vídeo abro discussão dos pontos não fixados.</i>
5 <sup>a</sup>	<i>Costumo usar as fitas como complemento de aulas práticas ou teóricas de formação profissional, ou como reforço dos conteúdos já abordados em sala de aula ou nos laboratórios.</i>
6 <sup>a</sup>	<i>Ajudar o aluno a visualizar e compreender melhor o conteúdo.</i>
7 <sup>a</sup>	<i>Oferecendo a cada assunto, a amplitude e a contextualização necessárias.</i>
8 <sup>a</sup>	<i>O vídeo é escolhido de acordo com o conteúdo a ser dado.</i>
9 <sup>a</sup>	<i>Realizo prévias junto às turmas, além de planejamento de temas a serem desenvolvidos.</i>
10 <sup>a</sup>	<i>Existe uma variação metodológica. A obra a ser exibida, o tempo disponível, o assunto a ser discutido determinam a metodologia (<b>há momentos em que a surpresa é indispensável</b>).</i>

29. Para você a videoeducação:

RESPOSTAS SEMI-ABERTAS/ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	COMO A VIDEOEDUCAÇÃO ATUA SOBRE A APRENDIZAGEM
1 <sup>a</sup>	<i><b>outros:</b> Percebo que a videoeducação pode incluir todas as possibilidades acima, permitindo uma relação prazerosa entre professor e aluno em aula, também.</i>
2 <sup>a</sup>	<i><b>acelera, deflagra, catalisa/outros:</b> viabiliza e contribui para a decodificação do “mundo das imagens”.</i>
3 <sup>a</sup>	<i><b>acelera, catalisa, outros:</b> motiva a busca de outras informações.</i>
4 <sup>a</sup>	<i><b>acelera, catalisa.</b></i>
5 <sup>a</sup>	<i><b>outros:</b> complementa e desperta novas questões.</i>
6 <sup>a</sup>	<i><b>acelera, catalisa.</b></i>
7 <sup>a</sup>	<i><b>deflagra a aprendizagem.</b></i>
8 <sup>a</sup>	<i><b>catalisa a aprendizagem.</b></i>
9 <sup>a</sup>	<i><b>outros:</b> enriquecimento da aprendizagem; percebo que o aluno retém mais conhecimento.</i>
10 <sup>a</sup>	<i><b>acelera, deflagra/ outros:</b> há momentos em que o uso do vídeo acelera o entendimento e, em outros, o deflagra.</i>



30. Qual a principal contribuição percebida no desenvolvimento de seus alunos?

RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	PRINCIPAL CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS
1 <sup>a</sup>	<i>Percebo que tornam-se mais desinibidos, ficam desenvoltos para discutirem o tema filosófico proposto e interpretá-lo.</i>
2 <sup>a</sup>	<i>Passaram a ser mais integrados no processo de aprendizagem, enquanto na escrita há a presença de alguns entraves, o texto em imagens permitiu uma maior integração e aumento da auto-estima.</i>
3 <sup>a</sup>	<i>O interesse em buscar temas correlatos.</i>
4 <sup>a</sup>	<i>Estimula em saber mais sobre o assunto.</i>
5 <sup>a</sup>	<i>A articulação das experiências vividas anteriormente com as informações da fita.</i>
6 <sup>a</sup>	<i>Segundo os professores, eles se interessam mais pelas aulas e perguntam mais também.</i>
7 <sup>a</sup>	<i>O despertar do interesse dos alunos, provocando a sua participação em projetos culturais.</i>
8 <sup>a</sup>	<i>Passaram a ser mais críticos.</i>
9 <sup>a</sup>	<i>Além de uma aprendizagem mais efetiva os alunos questionam mais e se posicionam de forma mais crítica.</i>
10 <sup>a</sup>	<i>O entendimento mais abrangente do tema tratado. Além do contato com outra linguagem.</i>

31. Em que circunstância você utiliza os tipos de filme a seguir:

RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	Didático	Publicitário	Comercial
1 <sup>a</sup>	-	-	Complementar e enriquecer textos e discussões filosóficas
2 <sup>a</sup>	Reforço em algumas situações	Ilustrar conteúdos	Elemento provocador
3 <sup>a</sup>	Lançar noção ou fixação [de conteúdos]	-	-
4 <sup>a</sup>	Seleciono os assuntos pela dificuldade de aprendizagem	Não uso	Não uso
5 <sup>a</sup>	Principalmente quando as condições do laboratório não atendem aos objetivos propostos pelo currículo	-	-

6ª	Para melhor compreensão do conteúdo	-	Para ilustrar assuntos extra-classes
7ª	Lançamento/desenvolvimento de conteúdos	Informação	Desenvolvimento de temas
8ª	De acordo com o conteúdo	-	Para mostrar como o conteúdo está presente
9ª	Fortalecer o conteúdo	Não é utilizado	Em alguns momentos como entretenimento em tempos vagos e para levantar alguns questionamentos
10ª	Complementação ao que já foi estudado	É utilizado para deflagrar um assunto ou aprofundar um tema já tratado	É utilizado para deflagrar um assunto ou aprofundar um tema já tratado

32. Como você julga que seus alunos encaram esse trabalho?

- [ 8 ] interessante                      [ 5 ] proveitoso                      [ 7 ] enriquecedor  
 [ 0 ] serve para por o sono em dia                      [ 0 ] indiferente  
 [ 0 ] chato                      [ 1 ] outros: OS ALUNOS GOSTAM DOS FILMES

33. Que atitudes dos alunos você identifica:

a) com o uso do vídeo?

- [ 0 ] apatia                      [ 0 ] indiferença                      [ 7 ] curiosidade  
 [ 8 ] interesse                      [ 0 ] outros: \_\_\_\_\_

b) sem o uso do vídeo?

- [ 2 ] apatia                      [ 3 ] indiferença                      [ 2 ] curiosidade  
 [ 5 ] interesse                      [ 1 ] outros: LABORATÓRIO + MAPAS

34. Os alunos, normalmente, demonstram interesse quanto aos vídeos utilizados?

- ( 10 ) Sim                      ( 0 ) Não

35. A que você atribui o interesse (desinteresse) de seus alunos pelos vídeos?

Justifique:

RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	JUSTIFICATIVA DO INTERESSE (DESINTERESSE) DOS ALUNOS
1 <sup>a</sup>	Sair da sala-de-aula, inicialmente; no decorrer das projeções eles passam a ter interesse na própria fita, devido ao assunto tratado e como ele está sendo instigado no filme.
2 <sup>a</sup>	Alguns alunos são apaixonados pelo cinema, pelo desenho , por se sentirem integrados.
3 <sup>a</sup>	Só não se interessam os mesmos alunos que são apáticos ou indiferentes em sala-de-aula. [desinteresse]
4 <sup>a</sup>	Porque a aula se torna mais dinâmica.
5 <sup>a</sup>	A necessidade de formação e aprimoramento profissional.
6 <sup>a</sup>	Curiosidade.
7 <sup>a</sup>	Ao fato de alguns colegas usarem o vídeo como tapa-buraco no caso de faltas/atraso dos professores. [desinteresse]
8 <sup>a</sup>	Porque mostra a disciplina de uma forma diferente.
9 <sup>a</sup>	A sensibilização do professor feita previamente.
10 <sup>a</sup>	Atribuo ao fato dos vídeos comerciais apresentarem uma linguagem que os interessa, além de estarem vivenciando uma “aula diferente”

36. Qual a preferência dos alunos quanto ao tema dos vídeos?

CRE	PREFERÊNCIA DE TEMAS
1 <sup>a</sup>	Dependendo da faixa etária o gosto ou interesse pode ser por romances, policiais.
2 <sup>a</sup>	Variada: desde aventura ao drama.
3 <sup>a</sup>	Preferem desenhos e filmes comerciais, que faltam em nosso acervo.
4 <sup>a</sup>	Normalmente pedem vídeos falando sobre saúde em geral e DSTs.
5 <sup>a</sup>	Por se tratar de uma escola técnica, a gama de assuntos de interesse é extremamente variada, fazendo-se necessário a indicação dos temas pelos professores das várias áreas.
6 <sup>a</sup>	Preferência por temas científicos.
7 <sup>a</sup>	Vídeos que abordem a adolescência, a sexualidade, DSTs, drogas, música, dança, teatro, cinema.
8 <sup>a</sup>	Temas presentes no dia-a-dia.
9 <sup>a</sup>	Ação, romance e documentários.
10 <sup>a</sup>	Geralmente, temas significativos, ligados à sua realidade. Ex.: violência, trabalho infantil...

37. Ao utilizar o vídeo, você percebe na produção acadêmica dos alunos diferentes leituras do tema proposto? Justifique:

(9) Sim (1) Não\* [escola técnica] \*

RESPOSTAS SEMI-ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	DIFERENTES LEITURAS DO TEMA REFLETIDAS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS
1 <sup>a</sup>	SIM. Eles interpretam de maneira diferenciada o filme, tornando-se muito prazerosa a leitura dos textos produzidos pelos alunos.
2 <sup>a</sup>	SIM. Noto que alguns alunos melhoram a sua produção escrita e a própria forma de expressão oral.
3 <sup>a</sup>	SIM. Mas são poucos que têm acesso às outras fontes de consulta; de modo geral, eles trazem para mostrar aos colegas e a mim.
4 <sup>a</sup>	SIM. Porque a partir do uso do vídeo eles discutem outras possibilidades do tema proposto.
5 <sup>a</sup>	NÃO. Por se tratar de temas bastante direcionados as interpretações variam muito pouco, mas nunca são idênticas.
6 <sup>a</sup>	SIM. Os professores afirmam que sim e durante as discussões dos filmes, percebo que eles vêem de diferentes maneiras um mesmo assunto.
7 <sup>a</sup>	NÃO. O aluno não foi preparado para este tipo de leitura e na maioria das vezes, realiza leituras ingênuas sobre o assunto abordado.
8 <sup>a</sup>	SIM. Pois passaram a fazer uma leitura mais crítica da realidade.
9 <sup>a</sup>	SIM. Há provocação de novos questionamentos levantando questões que vão além do conteúdo; ultrapassando as nossas expectativas.
10 <sup>a</sup>	SIM. O vídeo permite um outro olhar, inclusive o de espectador, promovendo uma análise mais “distanciada” do assunto. Em outros momentos, permite conhecer lugares e situações distantes, que se tornam “reais”.

38. Quais foram as mudanças percebidas em sua aula, a partir do uso do vídeo?

RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	MUDANÇAS PERCEBIDAS NA AULA A PARTIR DO USO DO VÍDEO
1 <sup>a</sup>	Percebo que alunos com dificuldade de expressão escrita melhoram consideravelmente suas redações.
2 <sup>a</sup>	Alguns demonstraram um interesse maior pela disciplina.
3 <sup>a</sup>	Muitos preferem o vídeo, mas reconhecem a necessidade do acompanhamento do assunto em sala.
4 <sup>a</sup>	Eles fazem mais perguntas, inclusive, sobre outros temas e o rendimento da turma é muito maior.
5 <sup>a</sup>	Aumenta a curiosidade sobre os temas abordados, levando ao surgimento de novas e variadas questões.
6 <sup>a</sup>	Houve um maior rendimento no aproveitamento dos alunos.

7ª	Ampliação de vocabulário, maior participação nas aulas, auxílio a desinibição/participação em eventos culturais produzidos na escola.
8ª	O rendimento melhorou. Produção de textos que expressam opinião.
9ª	Os alunos se tornam mais críticos, muitas vezes até com mudanças de atitudes: desde a disciplina até a produção acadêmica.
10ª	Proporciona um maior embasamento para discutirem os assuntos abordados.

39. Como você identifica a aprendizagem do seu aluno:

RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	COM O USO DE VÍDEO	COM O USO DE OUTROS RECURSOS	SEM USO DE RECURSO ALGUM
1ª	Mesmo não dominando sempre os conceitos filosóficos, ele capta a questão central debatida.	Idem.	Tudo é recurso.
2ª	Participativos.	Também. P.ex.: gravuras, fotografias e música.	Apáticos.
3ª	-	Nos debates, nas tarefas diárias, nos testes.	-
4ª	Eles ficam mais estimulados e curiosos.	Ratificam o uso do vídeo.	Ficam desinteressados e apáticos.
5ª	O uso do vídeo reforça e estimula um melhor entendimento e manipulação do que é proposto nos laboratórios.	Idem, para os outros recursos.	-
6ª	Curiosos e interessados.	Idem.	-
7ª	Significativa se bem planejada.	Depende do recurso e de sua adequação.	Empobrecida.
8ª	Muito boa.	Boa.	Difícil.
9ª	Se tornam mais questionadores e participativos.	São bastante participativos.	Demonstram certa apatia e pouco interesse.
10ª	Bom.	Regular.	Insatisfatória.

40. Quais foram as principais contribuições do uso do vídeo para a sua vida profissional e pessoal?

RESPOSTAS ABERTAS (EM ORDEM NUMÉRICA)

CRE	CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA PROFISSIONAL/PESSOAL
1 <sup>a</sup>	Fico mais estimulada para as aulas, fico mais criativa porque exijo de mim mesma estabelecer relações precisas e claras de cenas dos filmes com pontos filosóficos ou de outras leituras, pretendendo sempre criar textos de interpretações dos mesmos.
2 <sup>a</sup>	Supriu, facilitou e contribuiu para a vida profissional e a pessoal. Propiciando a realização de vários projetos acadêmicos, inclusive alguns utilizando recursos próprios.
3 <sup>a</sup>	Enriqueceu o conteúdo e facilitou o detalhamento de alguns assuntos, que necessitam do visual.
4 <sup>a</sup>	Profissionalmente, a sua utilização facilita o meu trabalho e, pessoalmente, me sinto mais estimulada para desenvolver o meu trabalho, e fico mais dinâmica.
5 <sup>a</sup>	No aspecto profissional, facilita em muito as necessidades de aprendizagem suprimindo as deficiências estruturais. No pessoal, me chama mais a atenção o aspecto estético presente nos mais variados gêneros de vídeo; inclusive, no aspecto técnico da elaboração do vídeo.
6 <sup>a</sup>	A visualização do conteúdo, favorece o entendimento e melhora sua compreensão.
7 <sup>a</sup>	Dinamizar a informação, oferecer novas formas de abordagem, enriquecer a apresentação.
8 <sup>a</sup>	Enriqueceu o meu trabalho, tornando-o mais produtivo.
9 <sup>a</sup>	A utilização de imagens numa matéria como Geografia muda o enfoque do próprio conceito restrito em relação à visão de mundo. Houve um enriquecimento maciço, tanto no campo profissional quanto no pessoal.
10 <sup>a</sup>	Aprender a deslocar-me do centro da aula; permitir que o aluno fale; apresentar e ter diferentes olhares.

## ANEXO 3

### CLASSIFICAÇÃO GERAL DE ROTEIRO

(de acordo com o *Screen Writers Guide/EUA*)\*<sup>73</sup>

- Essa classificação é dividida em 6 itens, a saber:

- / aventura
- / comédia
- / crime
- / melodrama
- / drama
- / outros (“miscellaneous”)

- Subdivisões:

<b>aventura</b>	/ bang-bang ação mistério musical
<b>comédia</b>	/ romântica musical infanto-juvenil
<b>crime</b>	/ psicológico ação social
<b>melodrama</b>	/ ação aventura juvenil detetive e mistério assassinato social romântico guerra musical psicológico e mistério psicológico

---

<sup>73</sup> COMPARATO, D. (1983) p.19-20

- drama** / romântico  
biográfico  
social  
musical  
comédia  
ação  
religioso  
psicológico  
histórico
- outros** / fantasia  
fantasia musical  
fantasia musical e comédia  
fantasia “science-fiction”  
farsa  
horror  
horror psicológico  
documentário  
semidocumentário  
desenho  
histórico  
seriado  
educativo  
propaganda  
tragicômico  
mudo  
e erótico.