

A educação que não passa pela tevê¹

Joanise Levy²

Universidade Estadual de Goiás

Resumo

O título deste artigo é intencionalmente ambíguo, porque o assunto que proponho abordar apresenta mais de uma faceta. No âmbito escolar, refiro-me ao desprestígio da televisão e das telenovelas, em particular, como objeto de estudo. O outro sentido do título diz respeito à pouca visibilidade que a educação formal tem nos programas de tevê. Compreendo que vários fatores concorrem para esse divórcio entre escola e televisão, os quais merecem ser analisados.

Palavras-chave: Televisão; telenovela; educação; comunicação e educação.

Existe um relação às vezes cooperativa, mas, não raro, tensa entre escola e televisão (ou a mídia em geral). Os contornos dessa relação, freqüentemente conflituosa, melhor se delinea se a educação e a comunicação forem compreendidas como práticas sociais. A escola e a televisão são, além de expressões dessas práticas, também instâncias socialmente autorizadas a legitimar discursos, comportamentos, hábitos de consumo, valores e tudo o mais que a convivência social exige. E talvez este seja um fulcro do embate entre escola e televisão, pois trava-se uma disputa pelo modelo de sociabilidade mais legítimo.

Há séculos a escola, por meio do ensino formal, tem validado a disciplina e o saber autenticado pela ciência como alguns dos elementos indispensáveis à vida coletiva. O crescimento da televisão no Brasil³, entretanto, trouxe outras formas de sociabilidade, outros saberes e outras aprendizagens, de modo a competir com a escola no processo de modernização do País. Historicamente, porém, o compromisso com a modernidade já havia sido assumido pela educação.

¹ Trabalho apresentado no NP Ficção Seriada do IX Encontro dos Núcleos de Pesquisa da INTERCOM (2009), evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora e coordenadora do curso de Comunicação Social/Audiovisual da UEG, graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás e mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás.

³ O Brasil possuía em 1982, cerca de 15 milhões de domicílios com aparelhos de televisão. Esse número saltou para 34 milhões em 1995, o equivalente a 207 televisores para cada mil habitantes. Dados mais recentes dão conta que nos últimos 20 anos o número de domicílios com tevê cresceu quase três vezes, em 2002 já eram 42,7 milhões de domicílios, segundo levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE e em 2007, 90,8% dos domicílios contava com uma televisão. (Cf. BUCCI, 1997, p. 14 e *site* do IBGE).

A historiadora Carlota Boto (1996) analisa que, do Iluminismo (a partir do século XVI) à Revolução Francesa (1789), o projeto de modernização da sociedade tornava fundamental a Educação, visto que a efetivação do Estado-nação passava pelo sentimento de pátria, pela unificação da língua e estabelecia o conceito de cidadania como “álibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais” (BOTO, 1996, p. 16). Nesse sentido, a cidadania exigia emancipação pelo esclarecimento. Os pressupostos da modernidade forneceram os contornos de uma educação voltada para a formação de um “homem novo”, resume a autora:

Reivindicar uma escola única, laica e gratuita, universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história. [...] A escola – como instituição do Estado – deveria gerir e proteger a República (BOTO, 1996, p.16).

No Brasil, a modernidade chegou com dois séculos de atraso. O contexto a que se opunha era marcado por uma civilização agrária, cujas atividades econômicas estavam voltadas para a exportação em detrimento do mercado interno. As relações políticas, por sua vez, eram circunscritas às cúpulas da aristocracia rural e à elite dos letrados. A partir do século XX, outros padrões políticos, econômicos e culturais foram definindo os matizes do que Octávio Ianni (1971) denominou civilização urbano-industrial.

Contra o modelo econômico agrário-exportador, considerado arcaico, assentaram-se as bases do processo de modernização do País, tornando o conceito de *moderno* sinônimo de *novo*, de modo a cumprir com a proposta de revitalizar as relações políticas, econômicas e sociais. Na tensão decorrente do confronto entre o antigo e o novo, a educação ensejou os ideais da modernidade.

Nas primeiras décadas do século XX, o lema era aumentar o número de escolas e acabar com o analfabetismo. Jorge Nagle (2001) comenta que, na década de 20, pesava sobre o País uma quota de 80% de analfabetos, números como este “transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da ‘moderna civilização’” (NAGLE, 2001, p. 149).

O padrão de pensamento então vigente considerava as dificuldades econômicas como resultantes da falta de patriotismo e de formação técnica da população. Havia,

portanto, como observa Nagle, um caráter regenerador na educação escolar, pois esta é a formadora do civismo e do cidadão brasileiro, bem como a matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva. Pensava-se que “resolvido o problema da educação do povo, todos os mais se resolverão automática e espontaneamente, pela ação natural das inteligências” (NAGLE, 2001, p. 146).

Os movimentos em prol da educação que se desenvolveram na primeira metade desse século conferiam à escolarização um caráter civilizador e modernizador. A segunda metade do século XX, todavia, inscreveu na cena brasileira uma nova agência de socialização, que passou a competir com o ensino formal e institucionalizado: a televisão. Apesar de se configurar como um “espaço educativo informal” (Cf. AFONSO, 2005), a tevê criou para si a ideologia de que a tarefa de educar não lhe compete, visto que sua vocação é o entretenimento. Vale citar aqui a observação de Muniz Sodré:

Do ponto de vista de uma estratégia global, os meios de informação funcionam como dispositivos de mobilização e integração das populações – portanto, como um tipo de administração ou gestão da vida social – e não como mediações explicitamente políticas (geradoras de *civitas*) ou pedagógicas (formadoras, aptas a suscitar a compreensão e a descoberta) dentro do modelo democrático tradicional. Entretanto, os *mass-media* são dissimuladamente político-pedagógicos (SODRÉ, 1992, p.27).

No caso brasileiro, o embate entre a escola e a televisão apresenta dilemas próprios de países desfavorecidos economicamente ante às novas tecnologias da comunicação. Bucci (1997) lembra que o crescimento do número de domicílios com aparelhos de tevê costuma ser invocado para atestar o crescimento econômico do País. As taxas de analfabetismo e os indicadores de subdesenvolvimento, entretanto, são diretamente proporcionais à importância da televisão em uma sociedade.

A influência do veículo tende a ser maior na pobreza do que na riqueza, maior em continentes como a América Latina do que nos Estados Unidos. Se compararmos o Brasil com os países europeus, veremos que aqui não apenas a TV é um hábito mais cultivado, uma referência mais constante, como o poder do veículo (e de cada uma das grandes redes) é incomparavelmente superior (BUCCI, 1997, p. 15).

A afirmação de Bucci pode ser em parte verdadeira e reforça as recorrentes teses de que, antes mesmo de o Brasil ter ingressado em definitivo na cultura letrada (ainda hoje o País tem cerca de 14 milhões de analfabetos⁴), foi arrebatado pelo audiovisual.

A pedagogia das telenovelas

No processo de modernização brasileira – ainda incompleto –, as telenovelas cumprem a tarefa de promover a síntese entre o tradicional e o novo. Por vezes, conservadora no discurso e moderna na forma, quase sempre, porém, funcionam como uma “instância pública de atualização social”. Nesse sentido, não raro se ouvem do público afirmações, como: “Isso já está até nas novelas!”, no intuito de validar alguma tendência.

Se forem consideradas todas as novelas já produzidas, surgirão elementos que ajudam a recompor historicamente o Brasil nos traços e valores da sociedade esboçados em cada época. A Tupi levou ao ar a primeira novela, *Sua Vida Me Pertence*, em 1951, com os atores Walter Forster e Vida Alves. Por causa de um beijo, o casal protagonizou a primeira polêmica das telenovelas. Lima Duarte, que participava do elenco interpretando um bandido, conta com ar de galhofa que as autoridades de plantão queriam proibir o beijo, argumentando que “as televisões entram nos lares e esses lábios unindo-se em lascívia, penetrando o recôndito do lar brasileiro, vão ofender a moral da família. Ainda se fossem americanos, mas são brasileiros beijando-se com bocas brasileiras, isso nunca” (DUARTE *apud* ALENCAR, 2002, p. 10). Apesar dos protestos, o beijo acabou acontecendo e entrou para a história como o primeiro de uma série infindável de beijos de novela.

O que se procurava proibir na ficção refletia o que também era intolerável na vida real. Em 1951, uma pesquisa do Ibope revelou que os cariocas apoiavam a ação da polícia para coibir beijos na rua e nos cinemas. A pergunta era: “Dizem que a polícia está agora prendendo casais que se beijam nas ruas ou nos cinemas. Qual a sua opinião a respeito?” 65.2% aprovavam (GONTIJO, 1996, p.87).

Em 1955, esse instituto realizou uma outra pesquisa junto aos homens cariocas, de vários níveis sociais e de instrução, para sondar sua opinião acerca das conquistas

⁴ Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

femininas. Vale esclarecer que a cidade era sede do Governo Federal, sua vocação turística atraía pessoas do mundo todo e por ser uma cidade “prafrentex” (como se dizia na gíria), intelectuais e artistas encontravam ali o seu lugar. O resultado da pesquisa, contudo, revelou a face conservadora dos cariocas, com base na qual se poderia deduzir o quão mais arraigados estariam os valores patriarcais nas demais cidades brasileiras. A postura dos cariocas é assim enunciada:

[...] pode-se dizer que, pelo menos entre a população masculina do Distrito Federal, não são vistas com muito bons olhos as conquistas femininas no campo social. O homem continua acreditando firmemente no patriarcado, o mais absolutista possível. Pelo menos intimamente, revolta-se contra as reivindicações feministas, acreditando que o lugar da mulher é em casa, tomando conta dos filhos e solucionando problemas domésticos [...] (Pesquisa IBOPE, 1955 *apud* GONTIJO, 1996, p.87).

A televisão no Brasil e as novelas, em particular, tornaram-se sinônimo de modernidade, não só pelos recursos tecnológicos de que dispõem, mas também pela capacidade de “atualizar” os costumes e valores de uma sociedade patriarcal como a brasileira. Por outro lado, no modelo de modernidade que a telenovela mostra, a educação formal nem sempre aparece.

Na leitura que faço das tramas ficcionais, excetuando-se os casos em que o universo escolar esteja contido no enredo, na maioria das novelas os personagens, mesmo em faixa etária escolar, não estudam. A educação formal não costuma ser representada como fator de ascensão social e a formação profissional, via escolarização, também não predomina nas tramas. Em geral os enredos sugerem que o personagem aprendeu seu ofício apenas com a prática. Outras vezes, quando demonstram ter maior nível de instrução são apresentados como pedantes, ensimesmados ou chatos.

Para ilustrar essa quase ausência da educação formal nas tramas, reporto-me a alguns exemplos. Em *Senhora do Destino* – novela das 21 horas exibida em 2004 pela TV Globo e atualmente reprisada no período vespertino –, a protagonista Maria do Carmo (Suzana Vieira) é uma imigrante nordestina que monta um bem-sucedido negócio na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Ela claramente não estudou para isso, pois seu perfil sustenta a premissa de que com muito suor, força de vontade e um natural tino para os negócios, é possível ascender socialmente. A personagem amealhou muitos bens com o seu trabalho, mas não possui o traquejo social, o refinamento e a

elegância dos bem-nascidos, que estudaram em bons colégios, como outros personagens da trama (é possível notar esse subtexto no enredo). Alguns desses “bem estudados”, entretanto, são arrogantes, não raro mesquinhos e insistem no discurso da distinção e superioridade. Por esse ângulo, se o estudo traz consigo o pedantismo, “ainda bem” que Maria do Carmo não estudou, poderia concluir o telespectador, pois, do contrário, não seria essa pessoa que é: simples e “do povo”.

Dos quatro filhos da protagonista, o caçula (Plínio/ Dado Dolabella), em idade escolar – entende-se que ele poderia estar fazendo um curso superior – passa quase toda a novela completamente ocioso. O banqueiro do jogo do bicho, Giovane (José Wilker), é um bom exemplo de que é possível enriquecer por caminhos escusos e ainda assim ser querido por todos. Além de ser contraventor e resolver qualquer problema pela força do dinheiro ou métodos nada ortodoxos, o personagem notabiliza-se pelos erros de português e trocadilhos que comete. O tom histriônico que o ator imprime ao personagem o torna bem-aceito pelo público, mesmo não sendo um exemplo de ética e “boa educação”. Maria do Carmo, que durante toda a trama se manteve dividida entre o “inculto” Giovane e o “culto” jornalista, Dirceu, escolhe o primeiro e consagra com o casamento, no último capítulo, a escolha que o público já tinha feito.

Os exemplos que extraí de *Senhora do Destino* são apenas alguns dentre vários que podem atestar que, nas telenovelas, a educação formal escolar nem sempre aparece como caminho para a ascensão social. Mais importante, porém, é que muitas tramas reproduzem (porque já existem socialmente) valores que desprestigiam a possibilidade emancipadora e humanizadora da educação, ao insistirem no mito da incultura.

A crença na existência de despossuídos de cultura, “in-cultos”, está enraizada na redução do conceito de cultura a um conjunto definido de conhecimentos considerados válidos socialmente, dos quais a educação formal estaria autorizada a manejar e fornecer. O equívoco dessa idéia está em conceber como possível que o homem, sem educação escolar, viva “fora” da cultura (os incultos). Por outro lado, o papel da educação quando limitado a um formalismo, cuja função é distribuir conteúdos-mercadoria, torna a experiência educativa distante da busca do saber e de um ideal capaz de vivificar a cultura, emancipar e humanizar o homem.

Nos folhetins eletrônicos, o confronto entre elite/ricos e povo/pobres é antigo e tem sido marcado, via de regra, pela luta dos pobres e “incultos” por um lugar no

mundo daqueles que têm dinheiro, poder e “cultura”. Estes reafirmam o mito da incultura, resguardando com certo pedantismo o acesso a um saber superior. Quando confundida com uma “cultura de elite”, a educação aparece como privilégio nas telenovelas.

Na perspectiva da educação para as mídias, discutir e analisar as telenovelas é mais do que pertinente, é necessário.

Não há, na verdade, argumentos sérios o bastante para justificar a omissão da escola com relação à telenovela, sobretudo sabendo que ela afeta não só expressiva parcela da população brasileira que assiste a ela, mas atinge indiretamente todos os outros segmentos, uma vez que mecanismos de repercussão a difundem para toda a sociedade (MOTTER, 2000, p. 54).

Dessa forma, a autora citada avalia que ignorar no espaço da escola os programas de tevê de diferentes gêneros, especialmente a telenovela, “é continuar polarizando e opondo o popular e o erudito como se fosse possível separar aquilo que vem das práticas cotidianas do povo e o que vem da elite” (MOTTER, 2000, p. 55).

“Não assisto televisão”

Em pesquisa⁵ realizada em 2006 junto a professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia pude constatar que os programas de tevê de que os professores mais gostam são os documentários (incluído, nesta categoria, o programa Globo Repórter, da Rede Globo) com 75,5% da preferência dos pesquisados. Tecnicamente empatados na primeira posição, estão os telejornais com 74,4%. Os filmes vêm na seqüência com 51,66% e em terceiro lugar, também praticamente empatados, estão os humorísticos com 32,7% e as telenovelas, representando 32,2% da preferência dos professores pesquisados.

Embora seja o terceiro programa mais visto pelos professores, o índice de rejeição às telenovelas é alto. Falta de tempo e de interesse aparecem como os principais motivos pelos quais alguns pesquisados justificaram a pouca audiência. As respostas que ultrapassam esses argumentos se mostram claramente comprometidas por uma

⁵ Pesquisa de mestrado realizada em Goiânia (GO), no ano de 2006. Foram aplicados questionários a 180 professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

visão depreciativa ou superficial das telenovelas, como evidenciam as citações: “a novela reproduz um modelo burguês fascista”; ou, ainda, “novela é a maior arma da mídia como imposição da indústria cultural”.

A rejeição dos professores ao gênero telenovela abarca, na verdade, o próprio veículo televisão. É, antes, contra a tevê que os docentes se posicionam. Uma das entrevistas, por exemplo, é taxativa: “Não assisto televisão”, menos ainda – pode-se concluir – debater sobre o assunto. Sobre as telenovelas, pode-se verificar comentários como este: “não acrescentam nada, aliás são estressantes e pejorativas”. Fora do padrão da maioria das respostas, uma professora diz procurar trazer a tevê para a escola: “Assisto às vezes para fazer uma análise, já que os alunos assistem e procuro, em sala de aula, fazer uma análise crítica da realidade e da abordagem das novelas”. Esse não é, todavia, o posicionamento que predomina entre os pesquisados.

Além da rejeição demonstrada por alguns professores, foi possível perceber que outros professores entrevistados ignoram não somente a repercussão das telenovelas, mas negam que elas existam em suas vidas. Em um universo de 180 professores questionados sobre qual novela os teria marcado, 79, ou seja, 44% dos pesquisados, não citaram nenhuma sequer. Algumas justificativas: “Dedico meu tempo ao estudo e à família”; “Não assisto a novelas”; “Prefiro ocupar meu horário disponível com livros e indo a bibliotecas”. Seriam os professores da rede pública municipal de educação de Goiânia inatingíveis por um dos produtos de maior visibilidade da televisão brasileira?

Em abril de 2006 – ano da pesquisa –, estavam no ar, na televisão aberta, 15 telenovelas, todas com exibição de, no mínimo, cinco capítulos semanais. Se for considerado que a duração média de um capítulo de novela é de 45 minutos, já descontado o tempo do comercial, somando-se todas as 15 produções, são 11 horas e 25 minutos de telenovelas diariamente na grade das tevês do País. É difícil, senão impossível, a um brasileiro, morador na zona urbana, manter-se indiferente a novelas, até porque as ficções seriadas no Brasil fomentam outras indústrias, tais como revistas especializadas em mostrar os bastidores dos astros e estrelas ou mesmo em manter atualizados os espectadores que, vez por outra, não podem acompanhar os capítulos. Diversos programas de rádio e tevê também fazem repercutir as tramas.

Não obstante a suposta frivolidade dos folhetins eletrônicos, jornais ditos “sérios” publicam suplementos cujo tema são as telenovelas e recorrem aos enredos

telenovelísticos tanto para criticá-los como para levantar discussões com base neles. Ainda que um cidadão pudesse ficar imune a todo este aparato de visibilidade, as conversas na vizinhança, no trabalho ou na escola não o deixariam alheio às narrativas dos folhetins eletrônicos. Ademais, a Rede Globo, a maior produtora de telenovelas do País, se tornou uma “presença ubíqua, ininterrupta, totalizante na vida dos brasileiros” (BUCCI, 2004, p.220). A esta centralidade exercida pela emissora no Brasil, o autor analisa:

[...] a Rede Globo dispõe da prerrogativa de prestar-se não exatamente como meio de comunicação, mas como um lugar, um *topos* nuclear em que a sociedade brasileira elabora seus consensos e equaciona seus dissensos. A Globo é, por assim dizer, um palco do espaço público que ela mesma delimita (BUCCI, 2004, p. 220).

A presença das telenovelas no cotidiano familiar é algo difícil de ser negado. E se, para o bem ou para o mal, elas fazem parte da vida dos brasileiros, é de imaginar que essas produções interferem no cotidiano dos professores, dentro e fora da sala de aula. É discutível, portanto, que 79 professores em um universo de 180 não souberam citar nenhuma novela que os tivesse “marcado”, por qualquer motivo que fosse.

Entre os comentários dos pesquisados contra as telenovelas, pesa ainda o argumento de que elas não contribuem para a emancipação das pessoas. Cito alguns exemplos:

- Pouco acrescentam à formação humanista.
- Penso que elas não contribuem para a formação da sociedade.
- Não são formadoras de opinião, mas de alienação.
- Às vezes assisto para me situar e fazer uma análise de algo, mas não gosto de assistir, pois acho que não acrescenta muita coisa ao telespectador (Professor 178).

Observo nesses argumentos a presença da mediação profissional. São docentes a expor sua preocupação com a “formação humanista” do telespectador. Demonstram que o não-compromisso das telenovelas com a educação escolar os atinge no seu papel de



educadores. Afinal, ainda que informalmente as tramas também “educam”, mas o conhecimento científico validado pela escola nem sempre é privilegiado nas tramas.

A telenovela na academia

A relevância das telenovelas como produto representativo da cultura e da identidade brasileira não é consenso na academia, apesar de ganhar cada vez mais espaço em pesquisas no campo das Ciências Humanas, sobretudo, como seria de supor, na área de Comunicação Social. Entre os anos de 1970 a 2000, no Brasil, a produção acadêmica sobre ficção televisiva seriada somou 126 trabalhos⁶. Desse total, 35 são teses de Doutorado, 79 são dissertações de Mestrado e 12 são trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização. Os dados revelam um crescimento significativo desse tipo de produção nesses 30 anos: de apenas 6 dissertações em toda a década de 1970 para 53 trabalhos só no período de 1996 a 2000.

No Brasil, o primeiro trabalho científico sobre ficção seriada data de 1974 e tem como proposta a investigação, ainda atual, das imbricações da ficção com a realidade⁷. O que tem predominado nas pesquisas mais recentes sobre telenovela é a tentativa de legitimar um campo de estudo, encontrando apoio, para tanto, na afirmação das telenovelas como expressão da cultura brasileira. Essa via de pesquisa apresenta-se como alternativa aos lugares-comuns que adjetivam as telenovelas apenas como alienantes. Isso significa admitir as contradições constitutivas desse fenômeno social, político e econômico, a despeito de ser um produto fabricado e comercializável, sujeito à ordem do mercado, à lógica da publicidade e às exigências do consumidor/telespectador.

Maria Aparecida Baccega (2003) considera que a pior consequência do desprestígio que a televisão sofre nas escolas é que ela acaba sendo pouco discutida.

⁶ Fonte: Levantamento da Produção Acadêmica no Brasil sobre Ficção Televisiva Seriada Brasileira, realizado pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa de Telenovela (NPTN/ECA-USP), a partir do banco de dados CNPq, banco de dados CAPES, NUPEM e PUC-SP. Cf. artigo *Telenovela na Academia*, de Maria Ataíde Malcher, apresentado no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – Set. 2002.

⁷ Refiro-me ao trabalho de BARROS, Sônia. M. P. de. *Imitação da vida: pesquisa exploratória sobre a telenovela no Brasil*. São Paulo, 1974. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

Enquanto a escola continua com sua retórica pedagógica conservadora, ocupando todo o tempo de sala de aula com esse discurso, o discurso dos meios de comunicação está presente no âmbito da escola, de maneira clandestina. Não adentram as salas de aula, mas estão nos corredores, nos intervalos, nas conversas informais, tanto de professores quanto de alunos. (BACCEGA, 2003, p.61).

Para a autora, a inclusão da mídia na agenda de discussões das escolas é importante porque as novas gerações crescem diante da tevê, fato que inclui não só as crianças, mas também os professores.

Diminuir o fosso que ora se interpõe entre a escola e as mídias pode ser o caminho para a escola recuperar seu papel distintivo como instituição educativa na sociedade. Para tanto, Orozco Gómez sugere que a ela não cabe competir com os meios, mas saber como lidar com eles.

O papel distintivo da escola é o de questionar o uso dos meios e a aprendizagem deles decorrente, ou seja, a educação para os meios é a maneira através da qual a escola pode recuperar seu protagonismo e ser relevante para todas as gerações (OROZCO GÓMEZ, 1998, p.84-85).

A educação para os meios ou para as mídias leva em conta que não basta dotar a escola de aparato tecnológico, na esperança de que a presença de equipamentos de última geração forme usuários tecnológicos e telespectadores mais críticos. Segundo Citelli (2000), o desafio que os educadores enfrentam para trabalhar a interface da educação com a comunicação traz a necessidade de outros modos de relacionamento com o conhecimento, pois a pressão do discurso pedagógico formal tem impedido que temas discutidos na sociedade, via mídia, possam ser incorporados e reelaborados nas aulas.

Ainda que o rádio ou a televisão não estejam presentes no momento formal da aula, os alunos e professores convivem num mesmo campo de produção simbólica, muitas vezes dividindo idênticos interesses, participando de temas e problemas que os meios disponibilizam à sociedade (CITELLI, 2000, p. 34).

Nesse sentido, Orozco Gómez (1997) confirma que o processo de recepção não começa quando os sujeitos estão em contato direto com a mensagem, mas que esse momento é parte de uma prática de ler, ver ou escutar, uma vez que a recepção passa



por diversos *cenários*, como a família, a escola, as ruas. “Em cada cenário estão negociando as mensagens e talvez produzindo novos significados ou confirmando os anteriores” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 118).

O professor não é um telespectador como qualquer outro, “ser professor” modifica seu olhar, pois a profissão é uma mediação importante na recepção. Isso talvez nos aproxime dos contornos desta zona de conflito marcada por disputas que têm resultado em uma negação recíproca: a televisão é deslegitimada como objeto de estudo no âmbito da escola e o saber escolar é quase sempre apenas um sonho de consumo no espaço na tevê.

Referências bibliográficas

AFONSO, Lúcia Helena Rincón. *Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999 – 2001): a força da educação informal e a formação de professores/as*. São Paulo: Anita Garibaldi ; Goiânia, GO: UCG, 2005.

ALENCAR, Mauro. *A Hollywood brasileira: panorama da telenovela no Brasil*. Rio de Janeiro: Senac, 2002.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.

BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: 1997.

CITELLI, Adilson Odair. Meios de comunicação e práticas escolares. *Revista Comunicação & Educação*, n.17, p. 30-36, São Paulo: Salesiana, jan./abr. 2000.

GONTIJO, Silvana. *A voz do povo: o Ibope do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MOTTER, Maria Lourdes. Telenovela e Educação: um processo interativo. *Revista Comunicação & Educação*. n.17, p. 54-60, São Paulo: Salesiana, jan./abr. 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OROZCO GÓMEZ. Uma pedagogia para os meios de comunicação. *Revista Comunicação & Educação*, n.12, p.77 a 88, São Paulo: maio/ ago. 1998.

SODRÉ, Muniz. *A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.