

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

TV ESCOLA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA : A PALAVRA, A
IMAGEM E O PROFESSOR NA ERA DA INFORMAÇÃO.

Mônica Regina Ferreira Lins

2000

MÔNICA REGINA FERREIRA LINS

**TV ESCOLA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA :A PALAVRA, A IMAGEM E O
PROFESSOR NA ERA DA INFORMAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Educação da PUC/RJ como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Professor Orientador: Leandro Konder.

Departamento de Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A pequena Isadora

Por ela atrasei em um ano a entrega desta dissertação. Com ela encontrei o milagre da vida. E para ela realizei a travessia da escrita deste trabalho com dedicação, coragem e amor.

À minha mãe Zilda, in memoriam, presente em tudo que faço.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Leandro Konder, pelo muito que aprendi em seus livros, aulas e conversas instigantes. Com sua orientação e amizade encontrei um permanente incentivo ao estudo.

Às queridas amigas Alayr Rodrigues Pessoa Filha, Maria Beatriz Lugão Rios, Maristela de Ávila Abreu , que contribuíram de diferentes formas com esta dissertação. A leitura crítica, as opiniões e o carinhoso apoio foram de um valor inestimável. Sem elas eu não teria chegado ao fim deste trabalho.

Aos amigos de todas as horas: Adriano Carmelo, Aldracir Casanova Cunha, Alex Trentino, Edna Oliveira Felix, Eliane Ramos da Rocha, Gualberto de Oliveira Tinoco, Humberto dos Santos, Jalmir Gomes Ribeiro da Silva, Mara Regina Alves de Andrade, Simone Bezerra, Vera Guedes, Vera Nepomuceno, que participaram desta dissertação com o companheirismo de sempre, inclusive trocando fraldas e aconchegando minha querida Isadora. Não sei como agradecê-los!

Aos professores do Instituto de Educação Roberto da Silveira, em especial a Tânia Colodetti, cujos depoimentos foram de grande importância para as reflexões realizadas neste trabalho.

À professora Rosina Wagner que com generosidade me abriu as portas do programa TV Escola, seja pelo seu depoimento, seja pelo seu interesse pela pesquisa que possibilitou acesso irrestrito a todos os documentos existentes na Secretaria de Estado de Educação.

Aos companheiros do SEPE (Sindicato Estadual do Profissionais da Educação) pela paciência e compreensão da importância da formação

acadêmica daqueles que atuam em seus quadros. Há anos o sindicato vem desempenhando um papel formativo junto aos profissionais da educação e tenho certeza que após uma década de dedicação militante, pude beneficiar-me intelectualmente desse espaço de formação e organização dos trabalhadores da educação de nosso estado.

À minha família, em especial à Bia e ao Elias, que acompanharam cada passo deste trabalho e foram pacientes e parceiros. E a querida Carol, minha sobrinha, que com impaciência esperou o término desta dissertação, pois afinal de contas *"por causa dela nós brincamos menos"*.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo conhecer um dos programas governamentais de educação à distância: o TV Escola. O atual governo federal o considera como um dos seus principais projetos da área educacional, pois foi concebido para ser o primeiro passo para a consolidação de um sistema nacional de educação à distância; para desempenhar um papel de formação inicial e continuada dos professores; para ser utilizado como recurso didático e como instrumento de introdução das novas linguagens trazidas pelo avanço tecnológico.

Para compreender as perspectivas programáticas e ideológicas do discurso do governo federal para a educação à distância, buscou-se neste estudo contextualizar as políticas públicas empreendidas nos últimos anos dentro do processo de reformas na educação, tendo como enfoque principal as proposições para a formação de professores. Para compreender essa intervenção governamental, foram estudadas as leis, os documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares e as publicações específicas do TV Escola. E dialogando com as formulações de Mikhail Bakhtin buscou-se verificar se era procedente a hipótese de que o governo federal constrói um discurso monológico em seus documentos e programas oficiais. Para buscar um contraponto e outras vozes foram realizadas entrevistas e observações no Instituto de Educação Roberto da Silveira (IERS), onde foi possível verificar limites e possibilidades do programa TV Escola posto em prática no cotidiano escolar.

ABSTRACT

This study has as objective to know one of the governmental programs of long-distance education: the TV School . The Current federal government considers it as one of its main designs of the educational area, therefore it was conceived to be the first pacing for the consolidation of a national system of long-distance education; to play a role of initial and continued formation of the professors; to be used as didactic feature and as instrument of Introduction of the new languages brought by the technological advance.

To Understand the programmatical and ideological perspectives of the Speech of the federal government for the long-distance education, this study searched to contextualize the undertaken public politics in the last years inside the process of reforms in the education, having as main approach the proposals for the formation of professors. To Understand this governmental intervention, the official laws, documents, the Curricular Parameters and specific Publications of the TV School were studied. And dialoguing with the formularizations of Mikhail Bakhtin it was searched to verify if it is true that the federal government constructs to a monological Speech in its documents and official programs. To search a counterpoint and other voices interviews and comments had been carried through the Instituto de Educação Roberto da Silveira (IERS), where it was possible to verify limits and possibilities of program TV School practiced in the daily routine pertaining to School.

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A ERA DA INFORMAÇÃO____.	17
3 A ESCOLA, O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	31
3.1 A visão empresarial e a passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento.....	38
3.2 O "orientador de aprendizagem".	42
3.3 O currículo a serviço de uma nova escola, de um novo aluno e de um novo professor.....	46
3.4 O governo-e a formação de professores.	53
4 LUZ, CÂMERA, AÇÃO : COM VOCÊS O TV ESCOLA.....	69
4.1 A programação.....	73
4.2 O material impresso.....	82
4.3 TV Escola: um insumo ou um projeto político-pedagógico?.....	88
4.4 Em dois anos três grandes pesquisas governamentais.....	93
4.5 Como o TV Escola aborda o professor.....	109
4.6 A sedução, a imagem e o consumo.....	116
4.7 Palavras são palavras - Podem ser "verdades", podem ser conhecimento.....	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA CONTINUAR O DEBATE.....	131
6 BIBLIOGRAFIA.....	139

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo um dos programas pertencentes à reforma educacional brasileira que delineou-se de forma mais aprofundada nos anos 90. Trata-se do programa de educação à distância denominado **TV Escola**, lançado em caráter experimental em setembro de 1995, instituído pelo governo federal e funcionando por meio de um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação.

Esse programa foi apresentado como estratégico para a *capacitação*¹, formação continuada, aperfeiçoamento e valorização do trabalho docente, e para ser utilizado como recurso didático. O objetivo do governo federal é que o **TV Escola** seja o primeiro passo para a constituição de um sistema nacional de educação à distância e exerça um papel central na promoção da melhoria da qualidade de ensino.

¹ Capacitação é uma expressão largamente utilizada nos materiais impressos do TV Escola. Destacarei em itálico a palavra ao longo do texto para reafirmá-la como expressão do governo, pois o conteúdo subjacente de sua utilização ao referir-se aos professores parte do pressuposto que estes são incapazes de executar a função docente. Atualmente considera-se mais adequada a expressão "formação em serviço" ou "formação continuada"

Para conhecer o **TV Escola** busquei estudá-lo dentro de um contexto mais geral, e a partir daí discorrer sobre suas especificidades. O **TV Escola** é apresentado pelo governo como uma possibilidade de introdução das "*novas linguagens*" trazidas pelo avanço tecnológico ao que chamam de "*pedagogia contemporânea*". O discurso do governo associa *futuro, qualidade, eqüidade e modernização* à introdução das novas tecnologias educacionais na escola através de programas de educação à distância. A também designada *nova pedagogia* empreenderia um novo processo de aprendizagem: "*o de aprender a aprender com prazer e entusiasmo . Promovendo o sucesso do aluno e a educação de qualidade*"²

O **MEC** possui um outro programa de educação à distância, além do **TV Escola**: Trata-se do **PROINFO** (Programa Nacional de Informática na Educação), que, segundo aquele órgão governamental, possibilitará que as escolas venham a se conectar à Internet, embora parcela considerável das unidades escolares, ainda, não tenha instalações telefônicas. Segundo o governo federal a tecnologia contribuiria para uma democratização do acesso a informações, reduzindo as distâncias e,

"...contribuindo para que pelo menos na educação , o Brasil seja um país só . E não mais como a Belíndia, com padrões de primeiro mundo em estados - notadamente nas regiões sul e sudeste - e com deficiências terríveis no resto". (Jornal do MEC, 1997: 11).

² Revista TV Escola n.º 1 setembro/outubro de 1995.

Dois caminhos serão trilhados. De um lado, partirei de alguns elementos contidos nas políticas públicas para a educação, para apresentar que perspectivas programáticas e ideológicas o governo federal tem para a educação à distância, especialmente em suas proposições para a formação de professores, expressas nas leis, nos documentos oficiais, nos Parâmetros Curriculares e nas publicações específicas do **TV Escola** (revistas, cartilhas, pesquisas de caráter oficial).

De outro lado, dialogando com a teoria de Bakhtin , reflito sobre como se engendra o discurso do governo; que vozes e pontos de vistas aparecem ou deixam de aparecer. Buscar "o *dito*" e o "*não dito*". Trabalho com a hipótese de que o governo constrói um discurso monológico em seus documentos e programas educacionais. Nesta perspectiva apresento as primeiras perguntas: Como se dá a intervenção governamental no discurso escrito? Que sentidos e significados podemos encontrar nos escritos do governo? É correta a afirmação de que o discurso governamental coloca-se como verdade e suprime a fala do outro?

Bakhtin define a palavra como arena das contradições e, a partir desse referencial teórico, pretendo discutir se o **TV Escola** enquanto uma "*nova linguagem*" que o governo usa falando e escrevendo estabelece uma ponte entre o expedidor e o destinatário e se é possível encontrar valores sociais contraditórios se confrontando. Com Bakhtin pretendo, ainda, construir um intertexto, um texto que se entrecruza com outros textos, que permita a relação dialógica da educação com outras áreas do conhecimento.

A promessa de uma nova educação, que incorpore os novos valores sociais atribuídos ao desenvolvimento tecnológico, percorre a propaganda

governamental. Entretanto, o programa **TV Escola** enfrenta a contradição de se desenvolver em uma escola que, em tese, terá de abrir suas portas para o futuro, para garantir o convívio de nossos estudantes com os avanços científicos e tecnológicos, ao mesmo tempo que velhos e conhecidos problemas continuam cada vez mais profundos.

A reflexão acerca de que domínios e acessos o professor tem do tema tecnologia, e mais especificamente da educação à distância, desenvolve-se lado a lado de outra questão importante: é possível falar em modernização da escola, de introdução de avanços tecnológicos, de reinterpretação da educação, sem ouvir os educadores e sem fazê-los sujeitos da construção de novos projetos?

Embora a cultura do vídeo já exista há bastante tempo, do ponto de vista histórico é fundamental considerar, em qualquer análise, o curto tempo de existência do programa **TV Escola**. Existem poucas pesquisas sobre o tema, e para estudá-lo trabalhei a partir de documentos governamentais e dos resultados de três grandes pesquisas, encomendadas pelo governo, que avaliaram o programa: a do **NEPP/UNICAMP** (Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas); a da **FIPE/ USP** (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas de São Paulo) e a pesquisa realizada pelo Centro de Avaliação da Fundação **CESGRANRIO**, realizada em dez escolas de cinco estados de cinco regiões do país; esta última de caráter qualitativo.

Outro estudo de caráter institucional presente nesta dissertação é o **Projeto de Apoio à Implementação , ao Acompanhamento e a Avaliação da TV Escola** do **CONSED** - Conselho Nacional dos Secretários de Educação, que acompanhou o processo de implantação do programa, o ritmo de introdução e

utilização adequada dos kit's, a adesão das escolas e a chegada da revista **TV Escola** e de outros materiais impressos.

Além do estudo dos materiais impressos do programa e dos resultados das pesquisas acima citadas, entrevistei a Coordenadora de Educação à Distância da **SEE** (Secretaria de Estado de Educação) e dez professores do I E R S (Instituto de Educação Roberto da Silveira), em Duque de Caxias. Esta escola foi escolhida para o desenvolvimento de parte do trabalho de campo por possuir todos os segmentos do ensino básico, o Curso de Formação de Professores e também por sediar um dos pólos estaduais do **PROINFO**.

A escola atendia a um dos objetivos da pesquisa que era de verificar como aquela proposta de educação à distância funcionava efetivamente e quais seriam suas possibilidades e limites, já que o programa **TV Escola** estava incorporado ao trabalho pedagógico de seus profissionais. Além das entrevistas realizei observações do funcionamento do **TV Escola** no cotidiano de seus profissionais e alunos.

Na escola busquei um contraponto, um outro lado de análise - o da prática - e, nele, visões e versões esquecidas ou elucidadas nos documentos governamentais. Mas o trabalho de campo ajudou-me, sobretudo, a fazer as verificações necessárias com relação a minha hipótese inicial, que era a de que de um lado o governo estaria estabelecendo com os professores uma relação de imposição, atribuindo quais as formas de uso e quais as concepções educacionais os profissionais deveriam ter com o **TV Escola**, e de outro lado seria possível identificar o medo dos professores de que os novos recursos tecnológicos pudessem substituí-los em sua função docente.

Mesmo tratando-se de um exemplo específico, num universo tão amplo de abrangência do programa (até 1998 um total de 56.913 escolas), compreendi o trabalho realizado na escola, acompanhando a aplicação do projeto e o nível de adesão por parte dos profissionais e suas falas como uma forma de conhecer o programa **TV Escola**, as concepções de políticas públicas e reformas educacionais do governo e o tema da educação à distância. E pensando as escolhas que fiz para construir o objeto, busquei orientar o método de análise a partir das leituras Lowy, Kramer, Jobim, Freitas. Com essas leituras tentei relacionar totalidade e singularidade, partindo do pressuposto de que é possível buscar compreender o todo pela parte e vice-versa.

Por se tratar de um programa voltado, também, para a formação de professores, buscarei enfocá-lo dentro da concepção e execução dos programas de formação de professores do governo federal e dedicarei especial importância à tentativa de responder as perguntas: Que novo papel é atribuído ao professor? A partir de quais referenciais o programa **TV Escola** desenvolve sua concepção da formação de professores?

Os professores entrevistados foram escolhidos com um mesmo critério: todos utilizavam em suas aulas e para estudo individual a programação do **TV Escola**. São professores de diferentes áreas do ensino fundamental e do ensino médio e com diferentes formações. Kramer fala da dimensão formadora da entrevista, pois favorece " *não só o conhecimento do outro, mas o reconhecimento de si mesmo*" e, na experiência concreta com a entrevista, é possível compreender melhor o que diz a pesquisadora quando esta afirma que ouvir o ponto de vista do outro, torna possível quebrar preconceitos e romper visões cristalizadas com relação ao tema estudado (1997: 16-21).

Contei com a colaboração da professora implementadora do programa na escola, que me apresentou os professores. E considero que as entrevistas foram fundamentais para que pudesse entender os limites e as possibilidades do programa. As entrevistas tiveram um roteiro como eixo norteador, porém não seguiram um modelo único e, em momentos específicos da relação com determinados entrevistados, surgiram elementos diferentes.

Não dediquei, no entanto, um capítulo específico às entrevistas e as utilizarei como suporte de minha fundamentação ao longo do texto. Cruzarei as entrevistas, as observações, a leitura do material impresso do **TV Escola** com as questões apresentadas ao longo do texto. Só entrevistei professores porque a minha preocupação central é o enfoque da formação de professores.

Quando cheguei à escola apresentei-me como pesquisadora da PUC. Entretanto, também sou diretora do **SEPE-RJ** (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação) e fui reconhecida como tal por algumas pessoas da escola, não que quisesse omitir esta informação, mas , estava naquela escola como pesquisadora e não como sindicalista. Preocupava-me que o fato de que ser sindicalista pudesse interferir no resultado da pesquisa, trazendo tons mais críticos do que o normal nas entrevistas, ou que houvesse um cuidado de não apresentar problemas que a escola pudesse ter, ou encontrasse algumas portas fechadas. Embora o ideal fosse ser identificada apenas como pesquisadora , considero que este fato não causou maiores interferências.

Esta dissertação traz as minhas inquietações enquanto profissional da educação, sindicalista e pesquisadora diante de um período de incertezas e de um discurso que aborda o tempo do "anúncio", do porvir, da propaganda, de mudanças tão rápidas que não chegam a ser absorvidas

totalmente antes que um novo "pacote" de resoluções governamentais surja decretando como deveremos pensar e agir.

As minhas origens e a minha trajetória profissional e política me levaram a apresentar exemplos práticos ao longo do texto. Do meu "*lugar social*" desenvolvi minhas análises, buscando romper com possíveis preconceitos e opiniões formadas, estabelecendo uma ponte entre a minha experiência e formação profissional e política com diferentes experiências práticas e formulações teóricas do campo da educação à distância. Para isso algumas de minhas principais perguntas foram: Que possibilidades se apresentam de substituição do professor pela educação à distância? É possível prescindir da dimensão humana do ensino presencial?

Em alguns momentos cheguei a pensar que tais perguntas não tivessem nenhuma pertinência, já que são tantas vezes abordadas a partir de proposições tão categóricas. Mas, no momento seguinte, diante de tantas certezas alheias, pensava em desvelar o porquê destas perguntas estarem sendo banalizadas por muitos que escrevem sobre a educação à distância e, principalmente, tratadas em análises oficiais do governo, como dúvidas de quem tem medo, de quem não quer mudar e está ultrapassado diante do novo.

Precisei todo o tempo negociar com os diferentes sentidos e significações que surgiram na pesquisa, já que em qualquer estudo existe "o outro" que não possui a mesma visão de mundo do pesquisador. Mesmo não deixando de lado a preocupação de que o objeto não fosse apenas instrumento de confirmação de minha hipótese inicial é sempre importante lembrar que o pesquisador não estabelece uma relação de neutralidade com o objeto. As escolhas das citações e dos autores que nortearam as análises tiveram como

ponto de partida a minha visão de mundo. Com a ajuda interpretativa de Bakhtin tentei perceber as marcas do "*lugar social*" presentes nos diferentes discursos, e como nelas aparecem as contradições e a ideologia.

2 A ERA DA INFORMAÇÃO

" A natureza não fabrica máquinas, locomotivas, ferrovias, telégrafo elétrico, máquina de fiar automática, etc. Tais coisas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana que se exerce sobre a natureza, ou da participação humana na natureza. São órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana: o poder do conhecimento objetificado". (Marx.apud: Bottomore,1983: 706)

"{...} é claro que temos de dar o giz . Mas não podemos deixar de considerar que estamos entrando em um mundo onde quem não souber mexer num computador, quem não for alfabetizado em computação vai ficar marginalizado. Tão marginalizado quanto o analfabeto de hoje(...)"(Paulo Renato de Souza. Revista TV Escola, n.º2, 1996: 25)

Nos últimos anos estamos acompanhando amplas reformas na educação que se articulam com as mudanças no papel do Estado. O discurso vigente associa o Estado à ineficiência , ao desperdício e à corrupção. A política

do Estado mínimo tinha em sua origem a tarefa prioritária de deter o processo inflacionário, recuperar os lucros das indústrias e conter os gastos sociais. A política neoliberal buscou formar uma quase unanimidade ideológica, através dos governos, dos partidos, das universidades e da imprensa.

Os avanços tecnológicos e o processo de reestruturação produtiva indicam um novo perfil para a escola, e trouxeram grande impacto nas concepções de qualificação e formação humana. O uso da robótica, da automação e da microeletrônica, são algumas das inúmeras inovações tecnológicas que juntamente com as novas formas de organização e de gestão do processo de trabalho invadiram o universo fabril, compondo o que vem sendo chamado de reestruturação produtiva.

Se por um lado os ganhos de produtividade foram acentuados, marcados pela introdução de um novo padrão tecnológico, de outro ressaltou-se cada vez mais as diferenças entre empresas, regiões, países. As conseqüências deste processo de reestruturação do capital a nível mundial recairia fundamentalmente sobre os trabalhadores e sobre o Estado.

Os trabalhadores, crescentemente responsabilizados pela redução da produtividade, pelos altos custos da produção, pelos obstáculos à competição e por todos os elementos negativos das políticas sociais e regulatórias do Estado, precisam por essa ótica receber um outro tipo de formação na escola.

Novidades do mundo empresarial são trazidas para o interior da escola. E é compreensível por essa lógica que muitas das "capacitações" oferecidas a professores e diretores de escola não contem mais com a presença dos pesquisadores das Universidades, mas com dinâmicos e impetuosos

engenheiros de produção que a todo momento mostram ao profissional o que ele deve fazer para não ficar ultrapassado.

Novos conceitos buscam dar uma certa uniformidade ao discurso de modernidade e a formação humana é pensada a partir de uma visão de qualidade que em si tem significações diferentes das propostas pelos educadores comprometidos com a educação vista enquanto um direito de todos e a partir de uma abordagem transformadora.

A qualidade almejada por aqueles que Frigotto chama de "*homens de negócio*" será alcançada se a escola formar indivíduos que tenham as seguintes capacidades e competências: ser multifuncional, flexível e participativo de forma a colocar o seu saber à disposição das demandas do mercado. A palavra "qualidade" é um signo que expressa visões ideológicas diferentes.

O atual contexto histórico propicia o ressurgimento de teses como a do saber como capital humano, por exemplo. A teoria do capital humano desenvolveu-se no contexto das teorias do desenvolvimento. Expressa-se como uma teoria de modernização, e nela a educação é vista como um mero fator de produção e atribui-se a ela uma dimensão economicista e tecnicista. O Banco Mundial, por exemplo, considera a educação como um fator importante para o crescimento, diante das transformações tecnológicas.

Historicamente seu surgimento deu-se nos EUA, na década de 50, após a Segunda Guerra Mundial e disseminou-se, também, como promessa de solução das desigualdades nos países na época denominados correntemente

como de "Terceiro Mundo"³. No Brasil desenvolveu-se no contexto do *milagre econômico*. Neste período, a ditadura militar também promoveu reformas educacionais, as quais até hoje repercutem negativamente na educação, que ainda sofre os efeitos do processo de acentuado desmonte da escola pública.

No documento chamado de **Metas e Bases para a Ação de Governo**, de setembro de 1970, o governo militar de Médici, propõe uma *revolução* no sistema educacional brasileiro, baseada em três aspectos: na qualidade de ensino; na produtividade do sistema educacional e na integração da educação com o desenvolvimento científico e tecnológico; como desenvolvimento global do país. O documento definia:

"É indiscutível a integração entre educação, recursos humanos, segurança e desenvolvimento, pois enquanto este último exige recursos humanos qualificados e em quantidade suficiente, a segurança exige uma conscientização de valores, perfeitamente definida e estratificada. Somente a educação pode atender às necessidades de ambos." (Metas e Bases para a Ação de Governo, setembro de 1970)⁴

As novas demandas do atual estágio do desenvolvimento capitalista configuram novas concepções para a teoria do capital humano. Segundo Frigotto, a crise do modelo fordista de desenvolvimento, produto e resultado das novas formas de sociabilidade do capital, implementou uma outra relação de monopólio com o conhecimento e com o progresso técnico, crucial para a competição intercapitalista. E ao mesmo tempo que se subordina o

³ Atualmente temos a utilização de outras nomenclaturas como as cunhadas pelo Banco Mundial, por exemplo: países adiantados, países em transição e países em desenvolvimento.

⁴ Foi mantida a ortografia vigente da época.

trabalho ao capital também temos os conhecimentos como uma força concreta de realização dos interesses do homem. (1995: 53-54)

O autor cita o estudo de Pablo Gentili, que fez um levantamento das diferentes concepções político-ideológicas da realidade, expressas nas teses da sociedade pós-industrial, da sociedade pós-capitalista, da sociedade global sem classes, do fim das ideologias, da sociedade pós-histórica. Tais visões resultariam de um novo modelo de organização social: a *sociedade do conhecimento* (1995: 54). Esta reestruturação tecnológica e organizacional, porém, não é linear.

Segundo Frigotto, a nova base técnica, potenciadora das forças produtivas, não se desenvolve como uma possibilidade de *"liberar tempo livre enquanto mundo da liberdade, produz tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego"*(1995: 60). O revolucionamento da base técnica do processo produtivo, por sua vez, vem sendo acompanhado por relações de exclusão social e pela privatização do conhecimento enquanto arma de dominação social.

Na chamada *Era da Informação*, as tecnologias da informação constituem um dos pólos centrais da moderna economia mundial, representando fator-chave dos processos produtivos. E na esfera da educação a tecnologia é apresentada como a possibilidade para que os países em desenvolvimento sejam conduzidos à modernidade. O ritmo mais uma vez se acelera, as informações são imediatas, as distâncias se encurtam e o que acontece do outro lado do mundo rapidamente chega até nós.

Eric Hobsbawm fala da destruição do passado e de uma memória histórica que não estaria mais viva, indicando que esta seria uma característica do

final do século XX, uma vez que *"Quase todos os jovens crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem"* (1994: 13).

As redes modernas de televisão permitem que assistamos os eventos na hora em que eles acontecem. Hobsbawm constata que o uso da tecnologia moderna das comunicações permitiu que participássemos de diferentes acontecimentos da política mundial:

"(...)Estou pensando aqui numa professora nas províncias inglesas que, via correio eletrônico, estava em contato constante com seus colegas em Moscou durante o fracassado golpe de agosto de 1991. Ela de fato podia informá-los da situação à medida que era mostrada na televisão em Staffordshire, mas não em Moscou. Essa certamente foi a primeira ocasião na história em que o tempo e a distância foram virtualmente eliminados."(1995: 214)

O relógio, considerado uma das maiores invenções da humanidade, não seria mais a máquina-chave da sociedade industrial moderna. O ingresso na era do computador introduz grandes mudanças, exercendo influências na ciência, na filosofia, nas artes e na cultura em geral. Alguns autores afirmam que estamos atravessando a chamada "Terceira Revolução Industrial"⁵, que estaria alterando o **ser** e o **fazer** do trabalho.

Segundo a revista **Nova Escola**, de março de 1998, *" Não há futuro para o analfabeto digital. Até porque se redefine o analfabetismo: dominar*

⁵ Não há concordância com relação ao número de Revoluções Industriais. Para Adam Schaff ,por exemplo, estaríamos na "Segunda Revolução Industrial" que se caracteriza pela *"revolução da microeletrônica e a revolução técnico industrial (...) . A revolução da microbiologia com sua componente resultante, a engenharia genética (...) e a revolução energética"* (Schaff: 1990,p.23).

os códigos das redes eletrônicas é tão importante como até agora tem sido saber ler e escrever." E alguns textos associam a relação com o livro a um ato mecânico de decorar textos.

Para Soares o atual modelo de escola respondeu a um dado projeto civilizatório que já não corresponde mais à atual organização do trabalho. A educação está em crise; já a Comunicação de Massas está em alta :

*"Com um tempo próprio (o presente) e um espaço desterritorializado (o ecossistema virtual , ou ciberespaço), a Comunicação de Massa mantém, contudo, um pé na realidade, ainda que seja o universo fluido do imaginário e das paixões humanas. A Comunicação de Massa faz as pessoas sentirem-se cidadãos de um mundo em mutação, onde nenhuma segurança é permitida . **Estaríamos vivendo, pois, o desmanche da civilização do livro e dos conteúdos sistematizados, entrando no mundo veloz da propaganda audiovisual.**" (1998 : 25) grifo nosso*

É impossível pensar a escola e aqueles que são seus principais atores descolados dessas mudanças. Os educadores, os artistas e os pensadores atuam de acordo com as demandas de sua época. O desenvolvimento da tecnologia tende a criar uma nova ambiência humana. A cada descoberta, a cada transformação, novas inquietações vão surgindo.

A imprensa surgiu promovendo uma revolução das relações humanas, rompendo as barreiras do tempo e estendendo as informações, antes imediatas e localizadas no espaço geográfico próximo. A imprensa popularizou a

Para o autor a Primeira Revolução Industrial aumentou a produtividade do trabalho humano, enquanto a Segunda Revolução Industrial aspira a eliminação deste.

escrita, as informações e a cultura. A escrita, que na Idade Média era privilégio dos mosteiros e conventos, pula os muros e invade a vida cotidiana..

Com a difusão das técnicas de impressão⁶ surge o primeiro livro impresso, a Bíblia de Gutenberg , pois antes só existiam os copistas e os livros manuscritos. A imprensa possibilitou o desenvolvimento da ciência⁷, pois permitiu a troca de pensamentos e integrou e aproximou pessoas de diferentes locais do planeta.

A cada tecnologia nova que surge, temos a expressão dos desejos do homem de romper limites. Os desenhos das cavernas demonstram que o homem sempre quis reproduzir os movimentos. A fotografia veio marcar o registro da instantaneidade e trouxe mudanças na mentalidade do homem. Os pintores, por exemplo, deixaram de reproduzir gravuras exatas do mundo. E no final do século XIX, surgem a luz elétrica, o telefone, o avião, o fonógrafo, a máquina de escrever e o cinema. Invenções que floresceram no terreno fértil da Revolução Industrial. O domínio da técnica traz a máquina para a arte, como o cinema, revoluciona a linguagem e interfere na estética.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial aprofunda-se o uso e popularização dos instrumentos de comunicação audiovisuais, e a partir do fim dos anos setenta despontam os computadores como objetos para consumo em massa. Com a tecnologia atual, através dos meios eletrônicos, o homem passou a ter acesso a um volume maior de informações.

⁶ Gutenberg concebeu sua técnica de impressão observando como as uvas eram prensadas.

⁷ Hoje existe, por exemplo, uma polêmica que envolve, o projeto GENOMA e as descobertas na área da engenharia genética, em que de um lado grandes complexos industriais defendem a propriedade privada dos conhecimentos científicos advindos desses estudos e de outro a proposição de que esses conhecimentos pertencem à humanidade e como tal devem estar disponibilizados para o acesso de todos. Em nome da segunda visão os consórcios mundiais de pesquisadores que compõem ao Projeto GENOMA tomam públicos na Internet todos os avanços alcançados.

Estamos diante do debate acerca de como a **interatividade** e a **sincronicidade** abrem possibilidades de reafirmação da leitura e da escrita, assim como redimensionam o tempo e o espaço. Apregoa-se a necessidade de um esforço de inovação pedagógica, de forjar-se um novo professor , um novo aluno , uma nova aprendizagem. A tecnologia educacional serviria como mediadora da autoaprendizagem.

A chamada "Era da Informação" traz em seu bojo a discussão acerca das novas formas de saber. A questão da técnica atravessa o tempo e a história, permanecendo enquanto um dos mais instigantes e importantes temas filosóficos de nosso tempo.

Assim como a máquina de fiar automática abriu uma era no sistema automático, a transformação da manufatura em produção mecanizada na revolução industrial e, em seqüência o taylorismo, o fordismo, a automação e a robótica , perfizeram a história da tecnologia na esfera produtiva e abriram novos horizontes no pensamento e nas relações entre os homens. Se antes a tecnificação era fundamentalmente discutida no âmbito do mundo do trabalho, atualmente expande-se enquanto tema de estudo em outras esferas da realidade. Está cada vez mais no nosso cotidiano, nas artes, nos fenômenos políticos, na vida.

Para Lévy embora a escrita, a leitura, a visão, a audição, a criação e a aprendizagem sejam captadas por uma informática cada vez mais avançada, existe um afastamento entre a natureza dos problemas colocados à coletividade humana e o atual estágio da técnica. (1993: 7)

Embora Lévy restrinja suas avaliações aos computadores, as mídias eletrônicas de um modo geral não passam despercebidas em suas

reflexões. O autor afirma que nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode prescindir de uma análise acerca da enorme incidência das mídias eletrônicas, sobretudo a exercida pela televisão e pela informática.

Para ele estamos diante de uma nova relação com o cosmos, onde inauguramos um novo estilo de humanidade e a questão da técnica ocupa uma posição central na filosofia política, conduzindo não só a uma revisão filosófica, mas também a uma reconsideração da filosofia do conhecimento (1993: 10) Mas que novo estilo de humanidade estaríamos inaugurando? E como pensar a técnica em sua dimensão humana?

Iniciamos este capítulo tendo como epígrafes uma formulação de Marx e uma fala do atual ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Ao trazer Marx tento situar a discussão acerca de que relação de usos e atribuições podemos estabelecer com a tecnologia , trazer para o homem o seu papel de arquiteto e resgatar a dimensão humana presente nas tecnologias, que são muitas vezes tidas como criadoras da realidade, como se pudessem ser construídas fora do homem.

De outro lado, percebemos na fala do ministro a sua preocupação com a reprodução do que vem sendo chamado de analfabeto digital, que é aquele que não sabe mexer no computador e que portanto, pode ter o seu destino condenado pela marginalização. Ainda que a fala do ministro contenha a sua verdade - e poderíamos até chegar à conclusão de que dela advém a preocupação de que todos recebam os conhecimentos necessários para que estejam incluídos socialmente nas rápidas transformações - suponho que a proposição de que o não domínio da técnica seja apresentado como o motivo

principal de marginalização pode levar uma visão reducionista da realidade, com o conhecimento sendo visto a partir de uma ótica utilitária e tecnicista.

A fala do ministro é apenas um exemplo para reforçar o que identifico como uma parte da essência do projeto governamental para a educação, que é a de estabelecer uma visão fragmentária da realidade, que individualiza o "fracasso" e a não inclusão. Não concebe o homem em suas relações sociais e como sujeito histórico, que cria e atua diretamente sobre as condições objetivas da sociedade, para a partir daí transformá-las. A pergunta é: Quem produz seres humanos excluídos e marginalizados: é a máquina ou é o próprio homem? O acesso às máquinas por si só pode dar ao homem a possibilidade de se libertar?

Para enfrentar o debate que envolve a educação atualmente, o governo busca quantificações e mensurações, apresentadas como uma moderna forma de "avaliar" e planejar as ações governamentais. Elabora instrumentos e mecanismos para controlar as relações no interior da escola e os exemplos disso são muitos: são os testes de avaliação padronizados para os alunos; são os questionários para diretores e professores que dirigem opiniões e resultados; são as estatísticas com coeficientes de rendimento dos alunos, com o objetivo de classificar as escolas; é a instituição da produtividade; são as pesquisas centradas em como fazer a escola ser *produtiva* com o mínimo de gastos.

Os resultados quantitativos são utilizados para explicar cientificamente a realidade dentro da escola e estabelecer as verdades e os culpados por possíveis fracassos. A partir da quantificação é possível selecionar, controlar, adaptar, excluir. Esse mecanicismo interpretativo fragmenta a realidade

e negligencia o caráter histórico embutido em cada um dos dados, normalmente utilizados para reafirmar verdades e suprimir divergências.

A relação que as políticas governamentais estabelecem com o conhecimento justificar-se-ia pela adoção de paradigmas de estilo positivista? O que pretende o governo quando quantifica, avalia, classifica, planeja e determina as políticas desenvolvidas na área de educação? Kramer alerta que nas ciências humanas é impossível separar sujeito e objeto:

"A impossibilidade de explicar objetivamente o homem pelo modelo de investigação das ciências naturais vem lançar às ciências humanas um grande desafio: perceber e compreender o homem na sua condição inalienável de ser ao mesmo tempo sujeito e objeto, produto e processo, visto que o homem não é objeto, é ser humano, e para pensá-lo (pensar-se), requer ultrapassar os limites da epistemologia, conjugando ao conhecimento também dimensões ética e estética, só possível pela via da linguagem..."(1997: 7)

Analisar o que ainda está em processo requer cuidado. Como fugir do determinismo tecnológico ? Vejamos o que diz Belloni:

"Tal cenário de otimismo baseia-se numa concepção determinista que acredita que a tecnologia é o fator determinante das transformações sociais. Esse mesmo determinismo tecnológico pode inspirar também as versões mais pessimistas e catastróficas, que vêem nos produtos tecnológicos um imenso aparato de opressão, de alienação do sujeito e de massificação da cultura. Como se o avanço técnico não pudesse ser reversível, e escapasse ao controle do homem que o inventou, transformando-se em besta mitológica que ameaça a cultura e a espécie" (1995: 573)

O catastrofismo das visões pessimistas e o determinismo tecnológico de que fala Belloni podem impedir uma discussão mais profunda do momento histórico que atravessamos. A idolatria, ou uma postura abstencionista frente ao conhecimento das possibilidades formativas e informativas da instrumentação eletrônica no interior da escola, acaba por criar uma confusão conceitual e prática .

Continuamos a ter pela frente um debate ideológico que repercute no mundo do trabalho e na escola, em que pese às afirmações que decretam o fim da História e das ideologias, baseadas na visão de que a humanidade já teria atingido o seu estágio final de desenvolvimento através do capitalismo e as leis do liberalismo devem ser levadas ao extremo.

E diante das incertezas fui apresentada a Mikhail Bakhtin, um marxista bastante original, redescoberto há muito pouco tempo. Oriundo da então União Soviética, viveu em meio a um regime que ditava doutrinas e inibia o desenvolvimento de outras formulações teóricas que de alguma forma fizessem um contraponto ao que estava instituído. Tal contexto foi determinante para que seus escritos não tivessem, na época em que foram concebidos, a repercussão merecida. Mas, ao mesmo tempo foi um período histórico fecundo, para que Bakhtin não se prostrasse diante do silêncio, se contrapusesse ao monologismo pensando o homem como um sujeito que tem voz.

Certezas, definições e dogmas não são atributos apenas do regime stalinista soviético; assim, as formulações de Bakhtin são muito atuais. A sua utilização do método de análise dialético, permite a compreensão do homem em suas relações sociais, e como "peça chave" nos processos históricos. O autor tem uma visão dialética do homem e do mundo e considera o conhecimento

como algo complexo , que se inscreve na riqueza e na multiplicidade da experiência humana.

Marx pensou o trabalho como autocriação do homem, que transforma a natureza e através da sua atividade, transforma-se a si mesmo. E sustentou que o conhecimento se inicia na realidade, nos problemas práticos da existência concreta do homem no mundo. Com Bakhtin pretendo entender como se faz possível a expressão criativa do professor como sujeito histórico das mudanças pretendidas na área da educação, em especial no que concerne à educação à distância e à formação de professores.

Para Bakhtin a verdade tem sempre uma contrapalavra. O que dá significação às palavras é a interlocução. E apesar do anúncio de uma nova era precisamos perguntar se o discurso do governo se coloca como verdade e se é possível ouvir "vozes" ao fundo, ao lado, interferindo de diferentes formas e com diferentes visões. É linear e determinista ou se constrói na interlocução, estando, portanto, sujeito ao conflito.

É possível identificar em Bakhtin a preocupação em resistir aos dogmatismos, às idéias acabadas, às sistematizações, às classificações. Sua visão de mundo era dialógica e polifônica. Graduado em Letras, História e Filosofia, Bakhtin, era um filósofo da linguagem que circulava entre diferentes áreas do conhecimento, o que lhe proporcionou uma visão mais ampla das Ciências Humanas. Em Bakhtin os temas se entrecruzam permanentemente, e seu pensamento se constrói com outras vozes, que reconstituirão seu pensamento, elaborando uma nova síntese.

3 A ESCOLA, O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

"Fazer uma experiência com o que quer que seja, uma coisa, um ser humano, um deus, isto quer dizer: deixá-la vir sobre nós, para que nos atinja, nos caia em cima, nos transforme e nos faça outro."(Heidegger, 1991; 144)⁸

A educação à distância recebeu ao longo do tempo diferentes denominações: ensino por correspondência, teleducação e outros. Sua utilização enquanto modalidade de ensino tinha como um de seus objetivos principais minorar o problema das enormes distâncias. Landim (1997) levanta em seu trabalho registros históricos de experiências com o sistema por correspondência que datam de 1728. A partir dos anos 40, do século XX, começam a se consolidar as experiências com ensino à distância utilizando o rádio e a televisão.

Mas a expansão e desenvolvimento da educação à distância só veio a tornar-se mais visível nas duas últimas décadas. Atualmente tem uma abrangência maior e envolve o texto impresso, o telefone, o rádio, os gravadores,

⁸ HEIDEGGER, Martin. *Acheminent vers la parole*, Paris, Gallimard.

o fax, a televisão, o vídeo e as "novas" tecnologias interativas da informação: os computadores e as redes internacionais de computadores.

Na revista **TV Escola** n ° 1, em seu texto, Isa Crispum Ferraz lembra que hoje a educação à distância é uma prática difundida em quase todo mundo. Lembra o Canadá que tem a educação à distância incorporada à estrutura de seu sistema educacional, por conta do tamanho do território e pelo fato de que boa parte do ano o país passa coberto pelo gelo. No caso da Índia, o grande contingente populacional e a dificuldade de oferecer uma educação de boa qualidade é o motivo principal do uso da educação à distância. A partir dos dois exemplos Ferraz estabelece uma relação com o Brasil:

*Mas a vídeoeducação não é apenas uma espécie de **remédio** para resolver problemas que ocorrem também no Brasil, em função de seu enorme território e das dificuldades pelas quais a educação vem passando. Além disso, a vídeoeducação pode tornar acessível aos professores conteúdos e procedimentos que reforcem o amor pelo conhecimento e um desejo de criatividade para enfrentar com autonomia e liberdade os desafios que a vida apresenta. (1995: 5) grifo nosso*

No Brasil os investimentos nessa área cresceram na segunda metade da década de 90. Em dezembro de 1995, foi criada a **SEED** (Secretaria de Educação à Distância), que é vinculada ao MEC, e suas metas se estabeleceram a partir de um ambicioso objetivo de construir um novo paradigma para a educação brasileira a partir dos métodos, das técnicas e tecnologias da educação à distância.

Suas linhas de ação fundamentam-se:

"... na existência de um sistema tecnológico cada vez mais barato, acessível e de manejo mais simples capaz de: Trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico; ampliar oportunidades onde os recursos são escassos; familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano; dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento; oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento; oferecer espaços educacionais e motivar os profissionais e os alunos para aprender continuamente, em qualquer estágio de suas vidas. (<http://www.mec.gov.br/seed>)

As novas tecnologias são anunciadas e defendidas em seus aspectos epistemológicos; psicológicos; sociológicos e didáticos. As análises acerca da excelência de seu uso na escola dão um tom de irreversibilidade.

Fagundes afirma que até bem pouco tempo poderíamos pensar na educação à distância exercendo funções complementares , mas na passagem da *"sociedade industrial"* para a *"sociedade do conhecimento"* ela assume funções fundamentais(1996)

Poppovic lembra que um conceito muito difundido é o de que a aplicação da tecnologia educacional no processo de ensino-aprendizagem diminuirá as diferenças sociais, permitirá que as regiões mais atrasadas tenham acesso a todo o mundo, e que as metodologias de ensino ultramodernas estariam ao alcance de todos favorecendo *"os trabalhos de equipe, a construção independente do conhecimento, a educação permanente..."* (1996: 5)⁹

Além de ter destacado esta linha de argumentação, Poppovic considerou como pré-requisito para a utilização das novas tecnologias na

educação as *"mudanças de mentalidades necessárias"*, embora, segundo ele, grande parte dos planejadores educacionais preocupem-se muito mais com a aquisição de equipamentos e subestimem o tempo necessário para que estas mudanças ocorram. (1996: 5)

Neste mesmo texto Poppovic afirma que a instalação do equipamento, enquanto iniciativa governamental, privilegiará inicialmente os locais onde o êxito seja garantido o que, segundo ele, aumentaria no começo as diferenças sociais.

O representante governamental, cita pesquisas que indicam que existiriam cerca de 7 % a 10% de professores motivados e *"favoráveis ao novo"*, cerca de 15% seriam *"fóbicos"* e, entre esses dois pólos, estariam 75% dos professores. Assim, do sucesso deste empreendimento e dos *"missionários"* *professores predispostos ao uso da tecnologia* dependerá a *"conversão"* destes 75%. (1996:5)

Nos anos oitenta, a França implantou a informática escolar, sendo gastas quantias consideráveis para equipar as escolas e formar os professores. Para Lévy o resultado global foi decepcionante, uma vez que a introdução da informática e do audiovisual supõem uma mudança da escola enquanto uma instituição que constitui suas relações *"no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e há quatro séculos, em um uso moderado da impressão"*; e isso consistiria no abandono de um hábito antropológico.

Lévy criticou a escolha do material e o considerou de baixa qualidade, pouco interativo, inadequado aos usos pedagógicos e, assim como a formação dos professores, limitou-se aos rudimentos de um certo estilo de

⁹ Pronunciamento Pedro Paulo Poppovic, então Secretário de Educação à Distância, no King's

programação. E nas palavras dele aqui temos o exemplo de um ministro que *"quis mostrar a imagem da modernização, e não obteve, efetivamente, nada além de imagens"*. (1993: 8-9)

A discussão acerca da educação à distância e da introdução das tecnologias na educação não deve ser tomada apenas como uma possibilidade de modernização da escola frente à intensificação do uso da tecnologia. O processo de tecnologização não atinge apenas o mundo do trabalho, mas também outras esferas da vida social. A educação à distância vem sendo valorizada como um importante passo para a construção de um novo paradigma para a educação como diz Neves¹⁰(1996: 34). Mas é necessário realizar o debate acerca de quais projetos políticos se conformam para a sua implementação: que paradigma é esse proposto pela SEED?

O processo de reforma do Estado e a diminuição do déficit público, coloca na ordem do dia, para os governos, a redução dos orçamentos inclusive na área social. A educação encontra-se dentro deste contexto em que *de um lado os números oficiais indicam um aumento da oferta de vagas e da escolarização da população e de outro estabelece-se a imposição de redução dos custos. E para reduzir custos a educação à distância faz-se muito atrativa, pois, como disse Neves : "ela amplia oportunidades onde os recursos são escassos, permitindo uma educação mais eqüitativa "(14)*

Os números otimistas do governo são apresentados com absolutos, sem contudo identificar que nem todas as crianças matriculadas estão efetivamente dentro da escola; existem nas estatísticas, mas estão sem aulas e sem professores. Assim, tornam-se cada vez mais comuns análises como a feita

pela coordenadora da Cátedra Unesco de Educação à Distância, Eda Coutinho

B. M. de Sousa:

"Embora a educação a distância não possa ser vista como a solução para os problemas educacionais do mundo contemporâneo, ela, com certeza, vem sendo recomendada como forma de atendimento a um grande número de alunos e por um custo muito mais razoável do que o presencial." (1996: 9)

Para isso seria necessário um investimento inicial mais alto, o que, segundo a autora do artigo, se constitui num obstáculo para os governos dos países do *"Terceiro Mundo"*, embora a médio e a longo prazo representaria um custo médio por aluno menor, já que as novas tecnologias atenderiam a um número muito maior de estudantes.

Para ela a adoção de um sistema nacional de educação à distância é uma decisão de política educacional, com forte engajamento governamental. Mas não é só isso: ela alerta para a necessidade de apoio do setor privado, através de parcerias, *"especialmente de empresas, tanto as produtoras como as usuárias de tecnologias de informação"*. (11)

Na LDB a educação à distância está nas Disposições Gerais e não no capítulo de modalidade de ensino. A legislação é breve mas tem itens polêmicos e complexos. O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art.80 da LDB (Lei 9.394/96) define:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos

¹⁰ Coordenadora-Geral de Projetos Especiais de Educação à Distância da SEED.

sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Os cursos serão ministrados em regime especial, com flexibilidade para a admissão, para os horários e duração, sem prejuízo das diretrizes curriculares estabelecidas nacionalmente. As instituições públicas e privadas credenciadas poderão conferir certificados ou diplomas de conclusão para o ensino fundamental para jovens e adultos, para o ensino médio, para a educação profissional em nível tecnológico e para a graduação. Este credenciamento e a autorização das instituições serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação que obedecerá a critérios de qualidade estabelecidos pelo ministro de Estado de Educação.

As matrículas para o ensino fundamental de jovens e adultos, para o ensino médio e para a educação profissional em nível tecnológico, serão feitas independentemente da escolarização anterior e a sua inscrição na etapa adequada dependerá do grau de experiência e de desenvolvimento do candidato.

A avaliação para fins de promoção, certificação, ou diplomação deverá ser presencial, seguindo os critérios definidos no projeto autorizado da instituição, e deverão seguir as *competências descritas* nas diretrizes curriculares nacionais. Esta determinação causou muita polêmica já que algumas instituições promotoras de cursos de educação à distância defendem que a avaliação também possa ser feita à distância. ¹¹

¹¹ Para consulta a Legislação vigente: - Art. 80 Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB; Portaria Ministerial do MEC - n.º 301, de 7 de abril de 1998, publicada no **Diário Oficial da União** de 9 de abril de 1998; Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998.

Para Poppovic a principal contribuição da LDB para a educação à distância no Brasil é a de acabar com a visão preconceituosa de que esta é uma educação de segunda categoria, sendo eficiente na resolução de questões como: o acesso, a flexibilidade e o custo do ensino. Afirmou, ainda, que educação à distância não é exclusivamente à distância, e reúne um conjunto de instrumentos complementares, dando como exemplo o material distribuído pela **SEED** às escolas da rede: a **Grade de Programação**, os **Cadernos da TV Escola**, o **Guia de Programas** e a revista **TV Escola**, além da promoção de encontros e seminários. (1997: 23)¹²

O **PROFORMAÇÃO** (Programa de Formação de Professores em Exercício), curso de Habilitação do Magistério para professores leigos ministrado à distância e com atividades presenciais, reconhecido oficialmente, é um dos principais exemplos do uso da educação à distância como modalidade de ensino.

3.1 A visão empresarial e a passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento

É corrente no mundo empresarial a análise de que há uma necessidade de adaptação da escola e dos meios de formação do trabalhador às rápidas mudanças que ocorrem na sociedade. O conhecimento avança a um patamar superior com muita rapidez, desafiando o setor da Educação a assumir uma realidade de crescente demanda por conhecimento. Educação, ciência e

¹² Revista **TV Escola**, Edição Especial, Dezembro /1997

tecnologia constróem os novos parâmetros para a indústria que, para evoluir, precisa desenvolver o que tem sido chamado de "inteligência competitiva".

Andy DiPaolo,¹³ em palestra no SENAI, informou que atualmente o prazo do conhecimento adquirido por um engenheiro, por exemplo, é de apenas 2 anos. O que não deve ser diferente em outras áreas profissionais.

A educação à distância constituiria um eficaz instrumento para a requalificação profissional. Assim, a cada dia cresce o número de universidades virtuais utilizadas pelas empresas. A Petrobrás é uma das empresas que mais investem nessa área, e desenvolve um programa de mestrados à distância . A educação à distância tem sido vista, também, como ótima oportunidade de negócios¹⁴.

O trabalhador adestrado sob o método fordista para o "saber fazer" precisa adquirir novas habilidades. Ele precisa ser criativo, pensar rápido, ser multifuncional e precisa ser capaz de dividir seus conhecimentos com o coletivo. E a educação à distância poderia ser a ferramenta para que num tempo curto esse trabalhador ultrapasse os limites da qualificação possuída para o patamar da competência requerida.

A educação à distância deve ser vista de uma forma mais global, não apenas enquanto um recurso didático para aulas mais atraentes. As grandes empresas já utilizam amplamente as novas tecnologias para a formação dos trabalhadores, ou melhor para a *requalificação*, já que, de um modo geral, partem

¹³ Diretor da Stanford Center for Professional Development e Senior Associate Dean na Escola de Engenharia da Stanford University. Ele é responsável por liderar uma das maiores organizações de extensão universitária e uma das mais modernas redes de Educação à Distância nos Estados Unidos. Palestra -proferida no Seminário Internacional "Redes e Educação à Distância ", promovido pelo SENAI.

Visão muito difundida no Seminário Internacional "Redes e Educação à Distância ", promovido pelo SENAI.

do pressuposto de que o trabalhador não está qualificado para as novas demandas do mercado, portanto é preciso refazer o seu caminhar, adaptando-o para as novas habilidades e competências. Aliás, governo e empresários afirmam que a sua não qualificação seria um dos motivos para o crescente desemprego.

Para o mercado de trabalho é interessante que o estudante formado pela escola já tenha recebido os conhecimentos tecnológicos básicos. Desta forma as empresas não teriam de investir nessa formação preliminar e a educação à distância cumpriria o papel de oferecer a atualização de conhecimentos e procedimentos necessários para a execução de suas tarefas.

As novas tecnologias, são instrumentos, e como tal dependerão da forma como serão utilizadas para que seus resultados revertam-se em uma formação efetiva e não em um ato mecânico e meramente instrumental de informar-se. Vamos ver o que diz um de nossos professores entrevistados:

"...Existem as novas linguagens. Mas, que trabalho está sendo feito para que as pessoas entrem neste futuro? A pessoa passa a utilizar isso de forma mecânica. Qualquer lugar que você vá vai encontrar o computador. A maioria não depende da escola para manuseá-lo tecnicamente ... nosso aluno precisa è aprender e estar disposto a buscar uma formação permanente..."(entrevista concedida em 1998)

Demo afirma que os avanços tecnológicos não vêm sendo acompanhados de avanços no campo da aprendizagem. Para o autor, ainda que estejam sendo depositadas grandes esperanças nos meios eletrônicos no campo didático-educativo , devemos reconhecer o seu lugar de recurso instrumental e

que *"Sua relevância está na proporção direta da promoção correta do **processo de aprendizagem.**"* (1998: 13)

Para Demo o maior erro da educação à distância está em fazer da distância um componente da aprendizagem, pois *"distância, por si, não educa nada, a menos que se reduza a educação a procedimentos meramente domesticadores."* (14). Ou seja, a instrumentação eletrônica cumpre um papel fundamental de colocar a disposição de forma rápida uma enorme quantidade de informações, que, entretanto, não garante, por si, que o processo formativo se efetive.

Demo conclui que a própria nomenclatura *educação à distância* é falaciosa, porque não existe propriamente aprendizagem à distância. Ele contrapõe **ensino e educação**, *"no sentido de que o primeiro termo aponta para recursos instrucionais e de treinamento - de fora para dentro e de cima para baixo -, e o segundo para a ambiência humana de sujeitos que aprendem de dentro para fora"*(14).

Ele reconhece a teleducação como de extrema utilidade para processos educativos, já que *"propriamente, pode facilitar a vida dos alunos, até mesmo dispensando-os de aulas meramente expositivas e reprodutivas, que tendem a imbecilizá-los, ou inserindo-os em ambientes mais lúdicos."*(15).

Uma outra visão é apresentada por Arnaldo Niskier, diretor geral da Faculdade Carioca, que concluiu que os estudantes participam muito mais dos cursos virtuais do que daqueles que têm a presença física do professor, porque *"se um aluno não participa num curso virtual simplesmente desaparece."* (Jornal O Globo, 5 de abril de 1999)

São muitas as vertentes de discussão sobre o tema educação à distância e qual o papel que esta cumpriria na nova escola prometida. A proposição de Demo sugere, no mínimo, que tenhamos uma necessária cautela nas análises. A escola do futuro, que se construirá, segundo muitos autores, com a ênfase na aprendizagem, poderá prescindir do professor? A informática favorece o acesso a um conhecimento interdisciplinar. Mas qual a medida de tal afirmação? Se a preocupação central for a de garantir que um número maior de estudantes sejam atendidos, não estaríamos oferecendo à distância em si um valor, e nesse caso não educacional, mas sim econômico?

3.2 O "orientador de aprendizagem"

O orientador de aprendizagem é um personagem ainda pouco conhecido dos professores, e a escolha de apresentá-lo neste capítulo é proposital. Ele é uma das possíveis expressões do "novo".

Tomarei como modelo o **Telecurso 2000**, que é uma edição revista e atualizada do **Telecurso** tradicional, da Fundação Roberto Marinho, mesmo sabendo não ser este o único exemplo de teleducação, é um dos mais significativos e representa a maior mobilização de telessalas de ensino à distância.

Lembro que o **TV Escola** não faz uso deste modelo e não transmite seus programas, mas é impossível discutir experiências de educação à distância sem fazer referência ao **Telecurso 2000**.

O **Telecurso 2000** é um projeto pedagógico resultante da parceria feita entre o sistema **FIESP** (Federação das Indústrias do Estado de São

Paulo) e a Fundação Roberto Marinho. Fazendo uso da tecnologia educacional e voltado para uma perspectiva profissional, destina-se, principalmente a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade básica . O projeto busca relacionar-se às questões cotidianas da vida produtiva, desenvolvendo uma proposta de educação que valoriza o ensino-aprendizagem de habilidades básicas e capacidades cognitivas para o mundo do trabalho, tais como: *"aprender a aprender, pensar crítica e criativamente, tomar decisão e resolver problemas, transferir e aplicar o aprendido"*. (11,)¹⁵.

O **Telecurso 2000** recebeu um volumoso investimento e é distribuído para o Brasil todo. Até mesmo o governo federal tem investido financeiramente no programa, através de recursos do **FAT**- Fundo do Amparo ao Trabalhador - do Ministério do Trabalho. As Secretarias de Educação e do Trabalho, diversas entidades civis, sindicatos e até mesmo o Exército e a **CUT** (Central Única dos Trabalhadores) estabeleceram convênios com a Fundação Roberto Marinho e garantem uma distribuição em massa do programa.

No Rio de Janeiro temos um exemplo significativo desse convênio, que é o **Projeto Oportunidades de Futuro**, coordenado pela **SETRAS** (Secretaria de Estado de Trabalho e Ação Social) e gerenciado e executado pelo **VIVA RIO**. Ele prepara jovens para o mercado de trabalho e oferece a possibilidade de: *completar duas das cinco matérias do Telecurso Primeiro Grau;*

¹⁵ Ver Apostila do Encontro para a **Capacitação de Orientadores de Aprendizagem do Telecurso 2000 - Projeto "Oportunidades de Futuro"** . Setembro / 1998. Os jovens farão provas das duas matérias que cursaram e sendo aprovados receberão créditos relativos às duas matérias e participar do projeto subsequente que oferecerá telecurso (**Projeto Oportunidades de Futuro Jovem e Programa de Aumento de Escolaridade**) com as demais matérias do 1º grau.

*adquirir noções básicas de informática; aprender a gerir pequenos negócios e absorver conceitos de cidadania e direitos humanos.*¹⁶

Os alunos serão ajudados por um "facilitador" denominado de **orientador de aprendizagem** que é fundamental nos projetos de implantação do **Telecurso 2000**, ele é um trabalhador flexível que desenvolve várias tarefas ao mesmo tempo: planeja; organiza; propõe dinâmicas e trabalhos de grupos; orienta o estudo individual; seleciona os recursos didáticos; acompanha e avalia o processo de aprendizagem; desenvolve funções administrativas e sociais; zela pela organização da telessala e cuida da conservação e manutenção dos equipamentos .

A escolaridade do orientador de aprendizagem, dependerá da escolaridade do grupo para o qual estiver trabalhando: terá de possuir o 2º grau para trabalhar com grupos que tenham o 1.º grau de escolarização e deverá ter ou estar cursando o 3.º grau para trabalhar com grupos que possuam o 2.º grau de escolarização.

A apostila de **Capacitação para o 2000 - Projeto Oportunidades para o futuro**, descreve o perfil do orientador que deve:

*"Ter responsabilidade, assiduidade, senso de organização, receptividade a formas alternativas de educação;
Gostar de estudar e pesquisar, trabalhar com jovens e adultos e participar de capacitações e reuniões de atualização e avaliação;
Ser comunicativo e ter facilidade para lidar com pessoas; ter linguagem simples e correta;
Ter iniciativa e criatividade. " (1998: 32)*

¹⁶ As matérias são Português e Ciências. Ver **Guia de Apresentação - Oportunidades de Futuro**. Setembro, 1998. Viva Rio e Secretaria de Estado de Trabalho e Ação Social.

O orientador de aprendizagem fez parte de um processo de seleção em que o Projeto recomendou que fosse considerado: experiência anterior de ensino (professores formados) e experiência em trabalhos comunitários.

A polivalência do orientador não tem a contrapartida em termos salariais, ele é remunerado proporcionalmente ao número de jovens que freqüentam regularmente as aulas. O **VIVA RIO** não os emprega diretamente. Repassa a verba para uma *Cooperativa de Trabalho*, contratada para prestar serviço à entidade. Desta forma não estabelece vínculos empregatícios e possibilita a forma de remuneração sem um salário base. Temos aqui um exemplo concreto da aplicação da desregulamentação das relações trabalhistas e da flexibilização na área educacional. Tudo isso com verba do **FAT** e apoio da **SETRAS**.

E o mais grave é o exemplo de desprofissionalização da função docente presente neste tipo de projeto, que contrata professores formados e os trata como "orientadores de aprendizagem". E como o desemprego é grande e os salários das redes são muito baixos, não são poucos os professores que aceitam tais condições.

Outra característica que é um *sinal dos tempos* é a desespecialização - qualquer profissional, seja ele de qual área for, pode exercer a função de ajudar o aluno e tirar suas dúvidas. O orientador de aprendizagem não é um profissional. Ele coloca e tira fitas de várias disciplinas diferentes e ensina como manusear apostilas, num trabalho com dimensões apenas instrutivas.

3.3 O currículo a serviço de uma nova escola, de um novo aluno e de um novo professor

O debate sobre a educação à distância, vai além dos marcos do financiamento e das expectativas de aumentar o acesso a educação, discute-se uma nova concepção de educação em que a ênfase está na aprendizagem. Cortelazzo propõe um repensar da educação e um resgate dos métodos e das técnicas que fazem do aluno um pensador. A multimídia e a telemática coloca a disposição do professor a possibilidade de *"romper as paredes da escola e pôr os alunos em contato com o mundo real , estimulando-os a pensar, solucionar problemas e tomar posições."* (1996: 86)

A educação à distância favoreceria uma elaboração pessoal do aluno. Com esta modalidade de educação o aluno estaria mais autônomo e não reproduziria o que é ensinado pelo professor. Os que defendem esta posição afirmam que com ela o aluno será conduzido a uma reflexão criativa. Saberá **pensar** e conseguirá **fazer**, tornar-se-á um aprendiz. Sobre isso nos diz Kensky:

"Em um mundo que muda rapidamente, o professor deve estar preparado para auxiliar seus alunos a analisarem situações complexas e inesperadas; a desenvolverem suas criatividade; utilizarem outros tipos de "racionalidades": a imaginação criadora, a sensibilidade tátil, visual e auditiva, entre outras ...Aprenderem a ser, ambos - professor e aluno - cidadãos do país e do mundo é um dos principais objetivos da educação atual." (1998: mimeo.)¹⁷

¹⁷ Texto retirado dos anais do XXX Seminário Brasileiro de Tecnologia - I Seminário de Formação de Docentes para a Educação Profissional. O documento não tem paginação .

Para que essa escola surja torna-se necessário transformar os currículos, as metodologias de ensino e a estrutura de gestão vigente nas instituições escolares, tendo como um dos objetivos centrais formar pessoas capazes de operar com as novas tecnologias, que são de natureza essencialmente interdisciplinar. A reforma curricular brasileira tenta dar conta desses elementos e tem como marca um processo de controle do trabalho pedagógico, além de articular-se com a política educacional de conjunto implementada pelo governo federal.

Apple, ao desenvolver suas críticas às teorias tradicionais de currículo admite a existência de uma relação estrutural entre economia e educação e entre economia e cultura. Entende que a dinâmica do sistema capitalista estabelece a dominação de uma classe sobre a outra e que tal característica afeta outras esferas sociais, como a educação e a cultura.

Apple vê um vínculo muito próximo entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado; entretanto essa ligação não deve ser entendida do ponto de vista determinista e mecanicista, já que a mesma é mediatizada por outros processos que ocorrem no campo da educação e do currículo. Ele é mediado pela ação humana. Para Apple o currículo deve ser visto em termos estruturais e relacionais. O currículo não é um corpo neutro, a seleção existente que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os resultados particulares das classes e dos grupos dominantes.

Moreira lembra que o currículo, pensado na perspectiva neoliberal, cria um sistema de avaliação quantitativa que visa classificar as escolas e controlar mais eficientemente o trabalho docente. Em sua análise sobre

o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar, Moreira ressalta que as ênfases "*caminham na direção da valorização do indivíduo , de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade*". A preocupação central seria formar "*uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo*". (1996: 100)

A programação e a revista **TV Escola** a partir do n.º 4, firmaram-se como divulgadoras dos **PCN's**. A revista passou a dedicar grande espaço para a discussão dos temas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como a questão do Convívio Social e da Ética, por exemplo. A metodologia da transversalidade foi destacada como a maior novidade em termos de reformulação pedagógica, pois promoveria uma articulação entre as disciplinas e os chamados temas transversais¹⁸. E a formação para o exercício da cidadania - um dos objetivos primordiais da escola, segundo os **PCN's** - constitui-se em um dos eixos norteadores para a programação e material impresso do **TV Escola**. A escola deve ensinar e respirar cidadania, sendo este um objetivo que deve atravessar toda a ação escolar.

Os **PCN's** inspiraram-se em experiências de reformas curriculares e político-pedagógicas ocorridas em países da Europa e da América Latina. Uma de suas idéias centrais é a de que cabe à escola fundamental desenvolver a capacidade do aluno de atuar com autonomia, que dentro das propostas dos **PCN's** é uma competência que pode ser ensinada, por exemplo, através de procedimentos de consulta de várias fontes de informação numa

¹⁸ Os temas transversais propostos são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais.

pesquisa ou através de trabalhos de grupo. Entretanto, a mesma autonomia desejada para nossos alunos está cada vez menos em cena nas nossas escolas e as orientações gerais dos currículos transformam-se em determinações a serem obedecidas, numa elaborada forma de controle da prática pedagógica do professor e das relações sociais na escola.

Abro um parêntese para falar um pouco sobre o caso do **Núcleo Curricular Básico MultiEducação**, da prefeitura do município do Rio de Janeiro, porque nele identifico um fragmento que expressa as relações existentes nessa "*nova escola*" que, dentro do atual contexto histórico, aprofunda uma divisão social no seu interior entre os educadores que formulam receituários pedagógicos, os que repassam e os que devem aplicá-los. Nesta rede de ensino é possível identificar uma relação de controle e de imposição pedagógica em que não há negociação de sentidos e visões no interior da escola.

A equipe pedagógica da prefeitura do município do Rio de Janeiro faz uso, no discurso, de formulações teóricas de Freinet, Vygotsky, Paulo Freire e outros, contidas no **Núcleo Curricular Básico MultiEducação** sem que haja uma preocupação com que os professores tenham tempo e espaço na escola para estudá-los, compreendê-los e tirar suas próprias conclusões. Transformaram teorias em métodos e enquanto gestores esqueceram que a teoria torna-se poderosa se aliada à prática, possibilitando uma tomada de consciência a partir da prática.

Ao decretarem concepções no campo da educação que os professores devem aplicar acabam uniformizando e rompem com o caráter crítico e polissêmico da educação. No município do Rio de Janeiro os coordenadores pedagógicos e os diretores de escola participam de inúmeras reuniões onde os

membros das **CRE's** (Coordenadoria Regional de Educação), seguindo ordens da SME (Secretaria Municipal de Educação), *repassam* as determinações, que deverão ser *repassadas* aos professores nas escolas. A **SME** tenta transformar profissionais em "*repassadores*".

A prefeitura atropela o espaço da escola como espaço de produção de conhecimento e as escolas que apresentam "problemas", como por exemplo, muitos alunos com conceitos EP (Em processo)¹⁹, recebem as visitas da **CRE** ou da **SME** para o que passou a ser chamado de "*consultorias*". A palavra consultoria é muito utilizada no meio empresarial, não com o sentido de pedir opinião ou conselho, mas com o sentido de instruir, de emitir parecer de forma unilateral. Não existe a "reunião" de opiniões, ou negociação ou construção de propostas ou projetos no coletivo. Assim o respeito à *diversidade* apregoado no texto da **MultiEducação** tem apenas um caráter retórico.

A **SME** reduziu o número de reuniões pedagógicas, e não raro utiliza-se dos programas da MultiEducação transmitidos pela Rede Bandeirantes, às quintas feiras²⁰, para dar uma direção a estas reuniões. Assim, dentro desta política de controle pedagógico do que se ensina, e de como se ensina os programas da **MultiRio** acabam por se constituírem em mais uma forma de "*repassar*" as concepções do governo.

Kramer trata o acesso ao que se produz academicamente como um direito e afirma que todos os que atuam na área de educação produzem

¹⁹ Ao instituir-se mudança do sistema de avaliação na rede municipal, criando-se os conceitos EP (em processo), S (satisfatório) e PS (Plenamente satisfatório) e, recentemente, na instituição dos ciclos de formação, vimos mudanças estruturais sendo decretadas pelo governo, sem nenhuma discussão com os profissionais da educação.

²⁰ As direções de escola e os coordenadores pedagógicos assistem aos programas reunidos, em horário de trabalho. As reuniões acontecem por pólos. Algumas escolas organizam estratégias para que os programas sejam assistidos pelos professores; o que nem sempre é possível já que o professor não dispõe de tempo disponível em jornada de trabalho.

conhecimentos (1994). Associa a interpretação da autora ao que compreendo ser mais um direito que está sendo retirado dos profissionais, que é o direito à formação. O governo municipal do Rio de Janeiro traz um exemplo lapidar de como uma política educacional autoritária e monológica impõe limites à produção do conhecimento no interior da escola, já que transformou a **Multi Educação** num modelo e não num percurso em que se inscrevem diferentes identidades e trajetórias de vida e de formação, e negando o direito dos profissionais da escola à formação.

Do ponto vista dos professores, é possível reafirmar a formulação de Apple, de que o campo da educação não é feito só de *imposições* e *domínios*, e que há portanto *resistência* e *oposição*. Essa política de controle e de determinações no campo pedagógico tem estimulado formas diferentes de resistência: seja através do silêncio que aumentou no interior das escolas enquanto os corredores escolares acolhem as conversas informais de revolta e descrença; seja pela resistência organizada dos profissionais que se reúnem nos congressos, nas conferências, nos seminários e nas assembléias do movimento sindical em busca de alternativas que se contraponham à política governamental imposta.

O governo federal afirma que os **PCN's** não são currículos ou modelos prontos que estabelecem uma relação de conteúdos mínimos, e em tese, aposta na autonomia e na criatividade do professor para interpretá-los enquanto referências. Sugere que cada escola utilize-os como subsídios em seu próprio planejamento. A diversidade é a palavra-chave. Ao estabelecer competências para nossos alunos, ainda que sob a forma de referências, os

PÇN's podem deixar uma larga estrada para que algumas redes incorram no grave erro de padronizar atribuições ao trabalho docente.

Identifica-se nos currículos, nos escritos e falas oficiais a defesa de que a relação entre professor e aluno deve ser individualizada, já que cada um tem potencialidades e características diferentes. Chaves²¹, por exemplo, afirma que o ensino à distância oferece vantagens em relação ao ensino presencial, uma vez que existe uma pobreza de interação na maioria das salas de aula.

Talvez tenham faltado em tal análise alguns considerandos, já que a falta de interação não é necessariamente uma característica do ensino presencial, que pode utilizar-se de múltiplas linguagens que favoreçam a interação. Mas como desenvolver a interação no atendimento individualizado, se as turmas possuem, numa perspectiva otimista, em média 35 a 40 alunos?

Surge, então, a análise e a promessa de que a telemática e a informática constituem-se numa possibilidade de atendimento individualizado. A educação à distância e suas ferramentas e tecnologias cumpririam esse papel ao mesmo tempo em que contribuiriam para a expansão do ensino e transmissão de conhecimentos para um número maior de alunos.

Para Demo a aprendizagem autêntica e o processo reconstrutivo individual dos alunos requerem um esforço individual destes últimos que não pode ser substituído nem mesmo pelos meios eletrônicos. Para ele o professor desempenha um papel fundamental de orientador, sobretudo porque "*a aprendizagem precisa de motivação humana e de corrente avaliação*". (1998: 41-42).

²¹ Ver página da Internet: www.edutecnet.com.br. Eduardo Chaves é professor da UNICAMP e organizou um site sobre tecnologia e educação.

Essa "nova escola" tem pela frente o desafio de criar condições para que um "novo aluno" surja, e que este possa interagir com a realidade de forma mais criativa, crítica e autônoma. O professor precisa adquirir novas competências. Será um estimulador e um orientador desse novo aluno que chega à escola. Passa a ser um *"facilitador da auto-aprendizagem"* do aluno. Esse novo profissional trabalha coletivamente e supera as práticas individualistas. Compreende que o novo potencial da educação está na cooperação dos saberes.

A propaganda do novo é quase uma profissão de fé. Propaganda que incorpora novos métodos autoritários em uma escola que convive com a velha e corroída estrutura.

3.4 O governo e a formação de professores

*"Não sou eu quem me navega, quem me navega
é o mar"*
(Hermínio Bello de Carvalho e Paulinho da Viola)

Um novo professor, com uma nova mentalidade. O professor aparece em muitas abordagens como aquele que tem medo de ser substituído pelas máquinas; às vezes como culpado pelo que desconhece; mas também, como aquele que tomado pelo preconceito rejeita o novo. Mas será que essa nova consciência virá simplesmente de fora do professor? Ou ela se constitui também no "ser" e no "fazer" do professor? O professor tem motivos para ter medo?

Tem sido bastante difundida a tese de que o professor não se responsabiliza em implementar as novas tecnologias porque tem medo de ser

substituído pelas máquinas. Uma outra formulação é a de que estaria se engendrando uma mudança nas atribuições do professor, rebaixando-se o seu papel de educador e ele passaria a ser um mero facilitador de aprendizagem. Mas seria esse medo, se ele existe, totalmente sem fundamento ?

Para Sousa nas experiências bem sucedidas o que ocorre é que o papel do professor é mais enfatizado do que no ensino convencional:

"Uma vez que têm que se tornar mais atentos aos interesse e ao desempenho individual de cada aluno, os professores passam a se preocupar mais com a eficiência do "seu" método de ensino, passam a atuar mais como "treinadores" (como num time de esportes), mentores e guias de seus alunos." (1996: 10)

Mas, que condições precisam ser criadas para que as experiências bem sucedidas possam servir de estímulo para os professores? Por que não oferecer ao professor a oportunidade de ser alguém que reflete e que experimenta? Que visão perpassa a proposição de que o professor seja treinado e treine seus alunos ? Que dimensão de formação humana pode ser captada dessa concepção?

Esse novo professor é aquele que apresenta desafios, que não é mais o "entregador de conhecimentos ", ou como diz Cortelazzo um "despejador de informações" que se orienta por um paradigma unidirecional e não se preocupa se os receptores receberão a mensagem da mesma forma como foi transmitida.(1996:91).

Cortelazzo afirma que a educação precisa mudar seus paradigmas, uma vez que já estamos entrando na "*sociedade da comunicação*".

Ela propõe a criação de uma rede de comunicação composta por professores de diferentes áreas, por escolas e cursos de licenciaturas para trocas de experiências e para formação. Segundo a professora da USP, essa integração pedagógica entre os professores favoreceria uma mudança no estilo de ensinar e estaria abrindo as portas do sucesso e do progresso dos alunos.

Análises como a de Cortelazzo acentuam a ênfase nos meios tecnológicos como instrumentos formadores em si e detentores de um papel integrador e a partir deles pensa-se o "*novo estilo de ensinar*" fundamentado na técnica e não em uma formação humana mais geral. Considero que o professor pode ser um "*despejador de informações*" independente de utilizar ou não as redes eletrônicas

Como já disse, a tecnologia invadiu o nosso cotidiano: nos bancos, nos supermercados, na programação e uso dos eletrodomésticos, na leitura do bilhete do metrô. É impossível ficar incólume diante dela, pois penetra a vida, mediatizando a relação do homem com a natureza e dos homens entre si. Sabendo que a educação se dá na relação entre pessoas, o professor na sua prática educativa precisa se dar conta das transformações ocorridas na natureza e na ambiência humana. Entretanto, não é a máquina que aproxima ou afasta o professor e o aluno em suas relações comunicacionais.

Em contraposição à tese de que o professor teria medo de ser substituído pela máquina e à lógica de que ele não quer usar as novas tecnologias porque está ultrapassado e não quer colocar em risco o seu poder de "entregador de conhecimentos" pode-se sustentar um ponto de vista diferente deste, que culpabiliza o professor por aquilo que ele não conhece, ou que não lhe

foi oportunizado enquanto prática e experiência (neste caso, as tecnologias aplicadas ao ensino).

A análise que se critica aqui tem, na realidade, forte conteúdo ideológico, tenta reproduzir no professor uma forma de apreensão do real da qual deve se excluir aquilo que o professor observa e vive em seu cotidiano. Descontextualiza e individualiza o medo do professor. O professor como ser sensível, ainda que não tenha uma visão totalizante acerca das questões que envolve sua prática, certamente não tem medo da máquina por achá-la mais competente ou barata, mas fundamentalmente porque observa o cenário mais geral em que se inscrevem as suas relações de trabalho.

De um lado temos a exigência de que o professor esteja apto para formar os indivíduos polivalentes de que o mercado precisa. De outro, temos as "modernas relações de trabalho" cada vez mais presentes na vida do professor: são os contratos temporários para professores desempregados e aposentados; é a terceirização; são os estagiários de licenciaturas das universidades assumindo turmas como tem ocorrido na rede estadual do Rio de Janeiro; são os polivalentes orientadores de aprendizagem²². Isto não deixa nenhuma dúvida de que a escola não está imune às pressões e aos condicionamentos circunstanciais.

A adoção da precarização das relações de trabalho do conjunto dos trabalhadores brasileiros é um fato que afeta os profissionais da área da educação. É um modelo implementado nos países mais desenvolvidos, e gerou perda de direitos, redução de salários e o drama maior: o desemprego. Tudo em nome da redução dos gastos públicos.

Os anos 80 teriam sido marcados por uma distribuição desigual dos benefícios do progresso técnico. Se por um lado os ganhos de produtividade foram acentuados, marcados pela introdução de um novo padrão tecnológico, ressaltava-se cada vez mais as diferenças entre empresas, regiões, países. As conseqüências deste processo de reestruturação do capital a nível mundial recairia fundamentalmente sobre os trabalhadores e sobre o Estado. Esta década marcaria transformações no processo produtivo e nas esferas de regulação macroeconômica dos países e da divisão internacional do trabalho.

O desemprego estrutural é um fato real e queiramos ou não aprofunda-se a cada ano. O conjunto dos desempregados foi chamado por Marx de "*exército industrial de reserva*" e considerado por ele uma condição orgânica para a expansão da produção capitalista. O desemprego estrutural impulsionou os principais núcleos de acumulação capitalista do pós-guerra. Nos países capitalistas em que assistimos aos maiores aumentos de produtividade econômica, Alemanha e Japão, a existência de um vasto "*exército industrial de reserva*" permitiu ao capitalismo conter os salários e o nível de consumo.

Os altos índices de desemprego agudizam as relações de super-exploração que caracterizam-se pelo aumento considerável das jornadas de trabalho, pela perda e flexibilização de direitos dos trabalhadores; pela "terceirização", que contribui para uma desespecialização do trabalhador. O desemprego em massa tem possibilitado, ainda, as políticas de cortes de benefícios sociais e de investimentos nas áreas da educação e da saúde pública, uma vez que o processo de resistência a essas políticas toma-se mais difícil por conta da fragmentação social hoje encontrada.

²² Experiência ocorrida durante o último governo Brizola através de um convênio feito com a

Olhando em volta, os professores identificam que o desemprego atingiu inúmeras categorias profissionais, como a dos engenheiros, a dos bancários, a dos metalúrgicos, a dos comerciários. E não estamos diante de um desemprego momentâneo, milhares de postos de trabalho desapareceram com a reengenharia., com as novas formas de gerenciamento e com o uso que se tem feito do avanço tecnológico. Assim, não é difícil entender o medo, já que o desemprego também afeta o magistério e ainda pode se agravar.

Embora a evasão continue num grau elevado²³, a procura pelo emprego nas redes pública e particular é muito grande. E são engendradas "alternativas" para serem utilizadas com o objetivo de "resolver o problema da falta de professores": lançar mão de estagiários, de orientadores de aprendizagem, de contratos temporários, de duplas regências, de licenciaturas de curtíssima duração para profissionais de outras categorias, que são mais do que "remendos" e justifica-se pela política de redução de custos.

Esta crise do ser no trabalho afeta o universo da consciência, da subjetividade dos trabalhadores, das suas formas de representações. Assim é possível perceber que o medo do professor de ser substituído tem a sua gênese no contexto histórico-social em que ele está inserido. E diante deste contexto como vem sendo pensada a formação dos professores?

A educação à distância, enquanto política educacional do governo federal, vem se concretizando em ações de forma muito rápida. Em apenas quatro anos deixou de ser uma possibilidade de oferta de formação em

Fundação Roberto Marinho.

²³ Atualmente o quadro de evasões nas redes sofreu alterações. O professor de um modo geral só abandona ou pede exoneração quando tem outro **emprego seguro** para substituir o magistério. Muitos que abandonaram voltaram no decorrer do inquérito administrativo ou fazem novo concurso para retomar. Os últimos concursos das redes estadual e municipal contaram com

serviço aos professores, passando a ser utilizada na formação inicial de professores leigos.

O **PNE** (Plano Nacional de Educação) proposto pelo **MEC** e a Lei de Diretrizes e Bases²⁴ estabelecem uma meta de que todos os professores do ensino fundamental deverão ter formação superior completa ao final de dez anos, a partir da publicação da LDB, ou seja no ano de 2006. Já a Lei 9424/ 96, que dispõe sobre o **FUNDEF** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), determina que até o final do ano de 2001 todos os professores do ensino fundamental deverão ter pelo menos a Habilitação para o Magistério como formação mínima. O que significaria dizer que metade dos professores do ensino fundamental (53,49%) teriam de voltar a estudar, pois não possuem nível superior.

A presidente do **INEP**, Maria Helena Guimarães de Castro, avaliou que o problema da *falta de qualificação mínima* para os professores leigos pode ser resolvido a médio prazo, através de programas de formação presencial e à distância²⁵.

O *Referencial Pedagógico - Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Documento Preliminar de dezembro de 1997)*, que discute parâmetros para a formação inicial e a formação continuada afirma que o Brasil possui, atualmente, em território nacional um total de 225.573 professores sem habilitação para o magistério. Este número difere do resultado do Censo do Professor organizado

algumas dezenas de milhares de inscritos. Na rede particular ocorreram milhares de demissões. Muitas escolas faliram, aboliram o turno da tarde ou fecharam turmas por falta de alunos.

²⁴ A LDB estabelece o nível superior como formação exigida, admitindo como patamar mínimo a habilitação para o magistério em nível médio.

pelo **MEC/INEP**, que revela a existência de 113.979 professores leigos num universo de cerca de 1,6 milhão de professores atuando na educação básica. Segundo a mesma fonte o número de professores de pré - escola e de 1ª a 4ª série é de 821.625 desse total 105.519 (12,84 %) não estão habilitados ao exercício do magistério, embora o número possa ser maior, já que nem todos os professores responderam os questionários do CENSO realizado em 1997.

O documento ressalta que "*a formação de professores destaca-se como uma das mais importantes no conjunto das políticas públicas para a educação*"²⁶ Dentro desta perspectiva, em fevereiro de 1999 iniciou-se o **PROFORMAÇÃO**, um projeto de formação inicial para professores leigos, que está em fase piloto. Baseia-se no referencial definido pelo **MEC** para a formação inicial em nível médio, e tem como meta habilitar 70 mil professores leigos para o magistério até o fim de 2001 .

Um total de 1610²⁷ professores do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul estão fazendo o primeiro curso , ministrado em nível médio, com duração de dois anos, com um total de 2400 horas/aulas, divididas em quatro módulos semestrais de 600 horas.²⁸ O Programa é financiado por recursos oriundos do **FUNDEF**, pelo **Fundescola** - Fundo de Fortalecimento da Escola - composto com recursos federais e verba do Banco Mundial.

Os "*professores-cursistas*" receberão formação de um curso que combina aulas presenciais e à distância. As aulas presenciais compõem a fase

²⁵ XXX Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - I Seminário de Formação de Docentes para a Educação Profissional. *Educação e Tecnologia : O professor sempre mestre ?!*

Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Condições Preliminares, o documento não tem paginação.

²⁷ O JORNAL DO MEC. Ano XI - N.º 7. Brasília - DF. Março de 1999 : p. 4, traz a informação de que na verdade existiriam 1920 professores inscritos no programa.

²⁸ Ver informações sobre o **PROFORMAÇÃO** nas Revistas **TV Escola n.º 12, 14 e 17.**

intensiva a ser ministrada nas férias e aos sábados quando os cursistas reúnem-se com seus tutores. A fase continuada será pela metodologia da educação à distância, com vídeos específicos e vídeos do **TV Escola**, apoiados por **Guias de Estudos** impressos. O estudo é individual e a prática é supervisionada pelo tutor.

Os tutores foram selecionados entre professores da rede pública e não param de dar aulas na rede durante o curso. Participaram do programa de *capacitação* e orientam de 7 a 11 professores que compõem um grupo de estudos. Os professores cursistas são observados pelo tutor e são avaliados nas atividades das diferentes áreas temáticas e pelos registros de sua trajetória escolar e profissional. Mas, por que não chamar o tutor de professor?

Para Menezes²⁹ o **PROFORMAÇÃO** é a única forma de cumprir os prazos da lei 9424/96 do **FUNDEF** e atingir o grande quantitativo de professores sem habilitação para o magistério em todo o país, uma vez que o programa faz uso da educação à distância, graças a tecnologia já existente de programas como o **TV Escola** e o **PROINFO**.

Os módulos do **PROFORMAÇÃO** têm como matriz curricular seis áreas temáticas: 1) Linguagem e códigos; 2) Identidade, sociedade e cultura; 3) Matemática e Lógica; 4) Vida e Natureza; 5) Fundamentos da Educação; 6) Teoria e Prática Educativa. O programa segundo Menezes inova,

"(...)no que se refere à prática do magistério, que permeia todo o curso, já que os professores cursistas têm uma efetiva inserção em sala de aula. Os materiais instrucionais são escritos especificamente para esse professor e sempre remetem para o trabalho prático. E o sistema de apoio a aprendizagem do Proformação permite

²⁹ Ver a matéria *Volta às aulas* na revista **TV Escola** n.º 17 e na pág. 29 a entrevista com Mindé Badauy de Menezes.

um atendimento individualizado, sem a perda do espaço coletivo para aprender, comum oferta de estudos sistemáticos para a superação de carências ou insuficiências específicas de cada professor, decorrentes de seu nível de escolarização ". (TV Escola. 1999: 29)

Na anunciada "Década da Educação", o professor é chamado a "Ser um professor que pensa e toma decisões e a ser um professor que desenvolve o "fazer", o "saber fazer" e a compreensão do "para quê fazer"..." . Essa preocupação com a aliança teoria e prática se daria, segundo o Referencial Pedagógico Curricular, na produção compartilhada de conhecimento e no contexto do trabalho coletivo, embora não esteja escrito que na realidade existem poucos espaços coletivos para a produção de conhecimento e para a discussão de propostas pedagógicas no interior das escolas. Ao menos é o que podemos verificar nas maiores redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Os diagnósticos alertam para a precariedade na formação inicial de parcela significativa dos professores, que resulta em dificuldades de aprender e de ensinar os conteúdos. E não chega a ser uma novidade afirmar que o professor precisa assumir uma postura de aprendizagem permanente. Mas, tenho observado nas redes públicas do estado e da capital, que os cursos têm privilegiado "o como fazer" que considero diferente do "saber fazer". Privilegia-se uma visão prática de formação, com caráter de oficinas onde os professores aprendem quais atividades podem tornar suas aulas mais atraentes.

Outro destaque a ser feito no Documento é a exigência de uma nova formação para o professor que dê conta das grandes mudanças que vêm ocorrendo no cotidiano das pessoas, por conta do advento da televisão e do computador . O acesso aos novos recursos tecnológicos é indicado como

fundamental para o redimensionamento da formação cultural e profissional do professor, que além de dominar os novos códigos, deve também ter posturas investigativas e reflexivas.

A idéia de que o professor deve ser um aliado de seus alunos na consecução de tarefas e na busca de novos conhecimentos, significa dizer que a escola deve ser um espaço de pesquisa. Para orientar pesquisa é necessário que o professor seja um pesquisador.

Mas, o documento também alerta para o fato de que o uso dessas tecnologias não substitui as relações interpessoais diretas:

"O mundo da tecnologia também não substitui a relação com a cultura, a arte, o meio ambiente e toda a produção sócio-cultural da humanidade. Dessa perspectiva, as iniciativas presenciais devem sempre compor um espaço privilegiado de formação a distância." (Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dezembro de 1997)

A leitura do documento nos conduz à percepção das grandes contradições entre o que está escrito nos vários documentos que falam do professor e a realidade de nossas escolas. Na maioria das vezes, o professor apontado como fundamental para a existência de uma educação de qualidade só toma conhecimento das resoluções dos governos quando estão prontas.

O professor recebe políticas e projetos pedagógicos prontos e, sem discussão é convidado a aplicar propostas que não formulou e das quais sequer pode discordar. Ao final torna-se comum a fala: *"Eu vou continuar trabalhando do meu jeito. Quando esse governo acabar vem outro e muda tudo"*.

E como "*estrangeiros do interior*", expressão utilizada por Amorim (1996), os professores são convidados a executarem propostas que não construíram. Mesmo que as propostas contidas, por exemplo, nos PCN's sejam apresentadas como um recurso contra a descontinuidade das políticas educacionais.

Solange Jobim e Souza³⁰ lembra a existência da tensão entre o universal e o particular e que ambos participam do diálogo da vida:

"Na perspectiva bakhtiniana a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambigüidade e a contradição." (340 -341)

Na realidade de grandes contradições, as políticas governamentais expressam uma dimensão ideológica do conhecimento, universalizando o particular e apagando diferenças e contradições. As imagens e as palavras, muitas vezes, seguem uma lógica de unificação da realidade, da linguagem e do pensamento como se todos pudessem compartilhar a mesma materialidade e os mesmos bens culturais.

Problemas crônicos são esvaziados de sua complexidade e o governo manifesta-se com grande "simplicidade" em seus escritos, convidando os professores a promoverem "*o desenvolvimento da nação*". Em alguns documentos os professores são os vilões da baixa qualidade da escola pública e em outros são os repositórios da esperança, do futuro e do desenvolvimento.

³⁰ Souza, S. J. *Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o discurso da ciência contemporânea*. in: BRAIT, B., org. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP.

Nos documentos governamentais quanto a questão da evasão e dos índices de reprovação, o chamado "fracasso escolar", o despreparo do professor enquadra-se sempre como uma das causas principais.

Existe um distanciamento muito grande entre a formação inicial do professor seja nas escolas de nível médio, seja nas licenciaturas, do contexto profissional, que tem sido de desprofissionalização e de desvalorização. Uma aproximação das escolas por parte das universidades e instituições que promovem a formação inicial do professor seria uma iniciativa importante. No que diz respeito às universidades, o MEC acentua o abismo entre pesquisa e ensino. Para que servem efetivamente os "centros universitários" e as licenciaturas relâmpagos? E no que diz respeito ao PROFORMAÇÃO: como pensar a formação do professor, à margem de um ambiente privilegiado de produção de conhecimento como a universidade, com seus laboratórios, grupos de pesquisas, bibliotecas e como espaço de ampliação do universo cultural? O PROFORMAÇÃO não aumenta a distância entre a universidade e a escola?

A proposta alternativa de PNE - *Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira*, apresentado pela oposição ao Congresso afirma que a formação básica e continuada de professores deve levar em conta a necessidade e a possibilidade de avanços científicos e tecnológicos e deve ser responsabilidade sobretudo das universidades, para que "*se dê em patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e das relações entre teoria e prática*"

A propagandeada necessidade de que a escola forme cidadãos críticos pode se distanciar enquanto realidade se a formação inicial e em serviço do professor for conduzida para a busca de uma obediência mecânica desse

profissional, que se vê diante das prescrições detalhadas que separam execução da prática. Para Moreira a determinação dos currículos oficiais parece afetar a auto-imagem docente:

"A desqualificação do professorado tem-se associado ao que Apple (1993) chama de intensificação, processo pelo qual o trabalho pedagógico passa a caracterizar-se por uma crescente escassez de tempo . As demandas burocráticas ... sobrecarregam os docentes e reduzem o tempo livre para o descanso, para o lazer e para o aperfeiçoamento ... passa-se a fazer somente o essencial. O trabalho bem feito passa a ser substituído pelo trabalho que simplesmente se cumpre ... os professores vêm a depender dos especialistas, que lhes dizem o que fazer, e acabam desvalorizando o conhecimento que adquiriram ao longo dos tempos. (1996: 102)

Moreira afirma que dessa vez a luta vai ser dura, pois os livros didáticos, materiais instrucionais, ensino à distância, supervisão, avaliação das escolas etc. buscarão colocar, ao longo do tempo, o professor no "*caminho certo*" e torná-lo, afinal, "*competente*" e "*produtivo*" (109)

Uma política de formação do professor precisa efetivamente vir acompanhada de uma valorização da profissão. O processo de desvalorização do magistério é crescente e acentuado, ainda que o governo federal afirme que um dos pilares centrais de sua política educacional é o de valorizar o professor. A promessa do FUNDEF não conseguiu se efetivar e os salários continuam baixos, crescendo o número de denúncias a nível nacional de desvio de verbas, de não aplicação e de mascaramento de dados oficiais³¹. Não existe um investimento

Segundo a **CNTE** (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) os recursos destinados pelo **FUNDEF** ao ensino fundamental são insuficientes e o próprio Executivo federal não vem cumprindo a Lei, uma vez que o valor mínimo nacional de investimento por aluno/ ano

para que o professor busque progredir na sua carreira e os planos de carreira baseados no mérito e na produtividade, seguem a lógica mercadológica e pouco educativa da recompensa e colocam mais uma vez o conhecimento numa vitrine.

Viés de uma mesma política, sem resolver as lacunas na formação e valorização do professor, surgem as "licenciaturas de 540 horas" para profissionais de outras áreas que queiram atuar no magistério. Ainda que não possamos avançar numa análise acerca da atuação daqueles que receberão essa formação, pergunta-se: Tal política não acentuaria o processo de desprofissionalização por que passa o magistério? O magistério não representaria para alguns desses profissionais uma possibilidade de complementação salarial e para outros uma mera alternativa arma contra o desemprego?

A escola vem sendo enfatizada por autores como Kramer, como o "locus" ideal para a formação do professor em serviço e para os futuros professores que também teriam a oportunidade de vivenciar os problemas e buscar verificar as possíveis soluções. Para a autora uns vão aprendendo com os outros e construindo o conhecimento necessário.

O **TV Escola** poderia ser um estímulo na busca de atualização do professor dentro do local de trabalho, se constituindo num instrumento que contribuísse para a superação da visão fragmentária, e pensar o professor em sua totalidade, em todas as dimensões que compõem o seu fazer pedagógico. A

deveria ser em 1999 de R\$ 449, 00 e não de R\$315, 00. Além disso, o MEC deixou de repassar para as unidades da federação nos anos de 1998 e 1999 cerca de R\$2.183.274. 20. Outras informações em "Governo FHC fora da lei" - JORNAL CNTE Notícias. Ano XI - N.º 55. Brasília - DF. Outubro/ Novembro de 1999.

própria Fundação Roberto Marinho, que instalou telessalas nos próprios locais de trabalho, indica uma lógica que não acontece no interior da escola, verificando:

"que o local de trabalho surge como o espaço mais adequado a aprendizagem, pelo fato de viabilizar a convergência das diferenças/aptidões individuais e o treinamento prático de habilidades. É no local de trabalho que se pode conjugar a oportunidade única de aprendizagem e transferência do que foi aprendido (relação teoria-prática)..."(1998: 10)³²

³² Ver Apostila do Encontro para a **Capacitação de Orientadores de Aprendizagem do Telecurso 2000 - Projeto "Oportunidades de Futuro" . Setembro /1998.**

4 LUZ, CÂMERA, AÇÃO !. COM VOCÊS O TV ESCOLA

"Professor: com a TV Escola sua aula vai ser um show."

(cartaz da TV Escola)

Essa epígrafe é o lema de um dos cartazes divulgadores do **TV Escola**, canal de TV criado especialmente para fins educacionais, que estreou em caráter experimental, em 04 de setembro de 1995 - primeiro ano de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República - e entrou em operação oficial em 04 de março de 1996.

É considerado pelo **MEC** um dos principais programas do governo federal na área da educação. Na época de sua criação o presidente da República havia assumido dois compromissos: o de valorização do magistério e de melhoria da qualidade de ensino. O programa desenvolveu-se com o objetivo de colocar à disposição dos professores tecnologias de ensino e metodologias

que possibilitem a atualização e a aquisição de informações gerais, estimulando a ampliação dos horizontes de conhecimentos.³³

Desde fevereiro de 1999, o **TV Escola** vem sendo um dos principais instrumentos de um outro programa do governo federal o **PROFORMAÇÃO** (Programa de Formação de Professores em Exercício), que como o próprio nome diz é um programa de formação de professores leigos ministrado à distância e com atividades presenciais aos sábados e durante as férias.

Atribui-se ao programa **TV Escola** o papel de ser um dos principais instrumentos de melhoria da qualidade de ensino, que possibilite a redução das taxas de repetência e de evasão e estratégico para resolver o problema da *"insatisfatória capacitação do magistério"*³⁴, servindo como instrumento de formação, aperfeiçoamento e valorização dos professores. Segundo os documentos oficiais, o **TV Escola** também seria um recurso de apoio à sala de aula, para complementar o trabalho do professor e auxiliá-lo na promoção do sucesso do aluno, permitindo que este aprenda a apreender com prazer e entusiasmo.

O **TV Escola** diferenciou-se, desde o início, de programas similares de ensino pela televisão por seu caráter permanente. Além disso a programação vem articulada com materiais impressos complementares. A partir de 1997 os **PCN's** passaram a estabelecer os eixos temáticos orientadores da programação, que busca também analisar a própria TV e as linguagens de criação e transmissão do conhecimento.

³³ Este capítulo teve como fonte de pesquisa as revistas **TV Escola**.

O ensino fundamental, principalmente os primeiros 4 anos, foi fixado como a prioridade do governo federal e, segundo o MEC, o **TV Escola** é uma das principais iniciativas dessa política. Entretanto, o programa não ficou restrito ao ensino fundamental, e muitos de seus programas foram utilizados desde o início por professores do ensino médio, o que é possível constatar em relatos contidos na própria revista. No IERS, em Caxias, a programação era amplamente utilizada pelos professores do 2º grau e do Curso de Formação de Professores.

Em outubro de 1999 a programação e as publicações do **TV Escola** consolidaram-se como um veículo transmissor da política do MEC para a reforma do ensino médio e divulgação do **PCNEM** (Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio), com uma série de apoio específica de vídeos, que são acompanhados por comentários e sugestões para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula.

Segundo dados oficiais³⁵, até 1998 um total de 56.913 escolas, prioritariamente do ensino fundamental, haviam adquirido os kits. É um programa de alcance muito abrangente e com ele o **MEC** estaria atingindo cerca de 28.499.363 alunos e um total de 1.059.363 professores.

Os recursos são oriundos da cota federal do salário-educação, através do **FNDE** (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação) e, segundo os documentos oficiais, cada escola recebe R\$ 1.500,00 e cabe aos estados e municípios responsabilizarem-se pela instalação e segurança dos equipamentos. Essa é uma verba fixa sem reposição, mesmo que a perda de

³⁴ Palavras de Maria Helena Guimarães, presidente do **INEP** (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que coordenou a implantação inicial do **TV Escola**. Ver revista **TV Escola** . Edição Especial. Julho de 1998.

alguns dos equipamentos se dê por roubo ou qualquer outro motivo que fuja ao controle da comunidade escolar.

O kit tecnológico conta com os equipamentos de captação (antena parabólica e receptor de satélite manual) e de gravação dos programas (televisor, videocassete, estabilizador de voltagem e no mínimo dez fitas VHS de 120 minutos) . Os sinais são gerados pela Fundação Roquette Pinto, para o satélite de comunicação Brasilsat.

No estado do Rio de Janeiro, segundo a professora Rosina Wagner³⁶, então coordenadora de Educação à Distância da Secretaria, a programação do **TV Escola** estava sendo utilizada especialmente nos municípios do interior, já que na capital o estado é o responsável quase exclusivamente pela oferta do ensino médio, cabendo ao município a cobertura do ensino fundamental que é o público alvo prioritário do **TV Escola**.

Além disso, a prefeitura do Rio possui uma outra programação de televisão destinada aos professores, produzida pela empresa governamental **MultiRio**, e transmitida pela TV aberta, o que possibilita que as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro possam prescindir da antena parabólica. Wagner constatou através de um levantamento realizado que poucas escolas da capital possuíam antenas parabólicas. Para ela a antena parabólica acaba sendo um limitador para o uso da programação.

³⁵ Fonte: Ministério da Educação - MEC; Secretaria de Educação a Distância - SEED.

³⁶ Rosina Wagner é professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e nos concedeu a entrevista, que utilizaremos ao longo da dissertação, no 2º semestre de 1998, quando era a coordenadora de Educação à Distância da SEE (Secretaria de Estado de Educação).

4.1 A programação

A programação do **TV Escola** dirige-se a professores, diretores de escola, funcionários, alunos e pais da rede pública. No início, das quatro horas diárias de exibição, duas eram destinadas exclusivamente à formação e *capacitação* de professores e diretores³⁷.

A extensão de sua programação ao ensino médio foi a novidade que chegou no fim de 1999. A ampliação de seus objetivos iniciais de prioridade na cobertura do ensino fundamental demonstra a eficiência desse meio de comunicação para divulgação de políticas públicas de reforma do ensino médio. As palavras-chaves *contextualização* e *interdisciplinaridade* orientam os documentários, filmes e debates dirigidos a professores do ensino médio. Os **PCNEM's** embasaram também o **PROFORMAÇÃO**.

Na verdade, mesmo antes dessa extensão da programação ao ensino médio, o **TV Escola** já era utilizado por professores desse segmento, seja para formação, seja como recurso didático.

A programação iniciou com algumas séries que já faziam parte de outros programas governamentais de utilização de recursos audiovisuais. A já extinta Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais do Governo do Estado do Rio de Janeiro³⁸, contribuiu com algumas séries: **Rede Geral**; **CLAC - Curso Livre de Atualização de Conhecimentos e Noções das Coisas**.

A série **Rede Geral** foi produzida em 1993 e 1994 pela Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

³⁷ Atualmente a programação é transmitida de segunda a sexta em quatro blocos - de 8h às 11h; de 11h às 14h; de 14h às 17h e de 17h às 20h.

Tinha como idéia básica a de que a formação do professor é, antes de mais nada, a formação de um cidadão sintonizado com a cultura de seu país e com o pensamento produzido pela humanidade nas Ciências, nas Letras e nas Artes. Trabalha a educação como um processo permanente e inesgotável.

O **CLAC - Curso Livre de Atualização de Conhecimentos** foi produzido em 1993 e 1994 pela Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Constitui-se por 115 videoaulas de 20 minutos cada, que foram concebidas e ministradas de maneira informal por professores das áreas de Filosofia, Ciências, História e Matemática.

A série **Noções das Coisas**, também produzida em 1994 pela Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais do Governo do Estado do Rio de Janeiro, baseou-se no livro *Noções das Coisas* de Darcy Ribeiro e destina-se a jovens e adultos.

O programa **Um Salto para o Futuro**, produzido pela Fundação Roquette Pinto, merece maior destaque. Com uma trajetória histórica iniciada em 1991, constitui-se num projeto pioneiro de educação à distância voltada para a formação do professor. Tem como norte a preocupação com o papel do professor nos dias de hoje e discute que fundamentos e metodologias podem contribuir para sua prática, articulando conteúdos e conceitos de forma interdisciplinar. O programa traz ainda projetos e experiências pedagógicas de professores e escolas.

O **TV Escola** encontrou em muitos municípios a utilização da televisão como recurso de formação já estabelecido, uma vez que já existiam equipamentos e um acervo do projeto **Um Salto para o Futuro**. Mais do que

³⁸ A Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais do Governo do Estado do Rio de Janeiro

antecipar uma infra-estrutura necessária, fertilizou o terreno para que o programa **TV Escola** encontrasse uma cultura de vídeo entre os profissionais.

Uma característica importante é que o **TV Escola** também realizou suas próprias produções. Em 1995 quatro séries foram elaboradas: **Conversa de Professor; Livros; Viagens de Leitura e Escola Hoje**. Cada uma dessas séries é acompanhada pelos **Cadernos da TV Escola**, material impresso que serve de apoio ao trabalho do professor, complementa e aprofunda os programas.

A série **Conversa de Professor** tem programas de diferentes áreas do conhecimento e discute as dúvidas mais freqüentes dos professores em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Em Língua Portuguesa os programas tratam a linguagem como condição fundamental para o desenvolvimento do nosso pensamento, como contribuição para a estruturação da sociedade e como parte de nossa história e identidade. Os programas da série discutem a linguagem oral na escola e a preocupação dos professores que buscam mudar seu modo de ensinar. Apresentam vários aspectos do ensino de Língua Portuguesa e questões polêmicas entre os mestres, relativas a produção de textos, leitura, escrita, ensino de gramática.

Na mesma série em Ciências os programas voltam-se não apenas para os conteúdos, mas também para a forma como o conteúdo será ensinado. Em Matemática são apresentados problemas no ensino de alguns conteúdos como: frações, divisão, leitura, interpretação e uso do raciocínio na resolução de problemas. É mostrado também como psicólogos, matemáticos, professores, pedagogos vêm realizando pesquisas que resultaram num

existiu durante o governo de Leonel Brizola, e coordenava os CIEP's dentre outros projetos.

movimento internacional de Educação Matemática, cujos trabalhos teóricos e práticos têm produzido mudanças no currículo e na forma de ensinar.

A série **Escola Hoje** trabalha como desenvolver o exercício de cidadania no dia-a-dia da comunidade escolar . Seus programas lançam perguntas como: "Quem é o dono da escola pública?" E trabalha questões como: gestão escolar, trabalho coletivo e projeto pedagógico.

A série **Livros** mostra como podemos navegar pelos livros, desvendando tudo o que eles nos oferecem. Conversa sobre livros, sua história, seus possíveis conteúdos e formatos e o papel que desempenham na relação que se estabelece entre o leitor e o texto. Conta, ainda, algumas passagens da história do ensino da leitura e da escrita, que podem alimentar a reflexão dos professores sobre essa prática na atualidade. Discorre sobre a invenção da imprensa, sobre o surgimento dos diferentes gêneros literários e sobre as formas de trabalhar o texto narrativo e o texto informativo. As relações da televisão com os conhecimentos escolares e as formas como esse meio de comunicação pode colaborar diariamente com o trabalho do professor também aparecem nos programas.

Enquanto a Série **Livros** trabalha especialmente com os livros didáticos a série **Viagens da Leitura** tem como eixo a literatura e os vários meios de valorizar a prática da leitura.

A revista **TV Escola** tem a Seção **Destaques**, que apresenta a programação e dá indicações de quais áreas os programas podem ser trabalhados de forma interdisciplinar.

A partir de 1997 o referencial dos **PCN's** passa a dar um novo eixo à programação do **TV Escola**. A compra dos programas e a produção

própria passou a ser orientada pelos parâmetros e questões como pluralidade cultural , ética, cidadania passam a ser trabalhadas nas diferentes áreas. Pude constatar na leitura das revistas e no meu trabalho de campo que os programas da série sobre os **PCN's** foram os mais procurados pelos professores, o que a meu ver demonstra a preocupação dos professores com a sua atualização e formação.

A perspectiva interdisciplinar apresenta-se não apenas na programação, mas também nos materiais impressos, que buscam estabelecer uma abordagem prática acerca de como transformar a interdisciplinaridade num elemento presente no cotidiano. Destaco esta perspectiva interdisciplinar como um aspecto positivo, pois estabelece uma relação entre os diferentes campos do conhecimento e pode contribuir para que o professor possa re-significar sua relação com o conhecimento, rompendo com a formação mecanicista e fragmentária do magistério, tal como se encontra ainda presente em nossas escolas.

Em outubro / novembro de 1997 iniciaram os programas sobre os **PCN's** , com 40 programas totalizando 9h45'56" de reflexões e sugestões práticas, divididos em 9 blocos: **Um compromisso com a cidadania, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Artística e Temas Transversais.**

A Revista n.º 7, por exemplo, traz em destaque o vídeo **A Revolta da Vacina** e faz indicações para uma estimulante aula de Ciências, Saúde, História, Ética e Cidadania. A exemplo do que acontece com outros vídeos, a ficha técnica do filme **A Revolta da Vacina** contribui para que os professores (e não só os de História) possam trabalhar de forma interdisciplinar

diferentes conteúdos . Vários vídeos que compõem a programação podem ser assistidos por crianças de diferentes idades e trabalhados em diferentes aspectos pelas diferentes áreas.

Ao longo desses quatro anos foram surgindo outras séries, como por exemplo: **Minha Escola** , **Vídeo-correio**, **Olhar Geográfico**, **Paisagens do Mundo**. A série **Trama do Olhar**, por exemplo, foi produzida pelo **TV Escola** e reforça a importância da educação do olhar. Outra série produzida é a **Escola em discussão**, que complementa a série **Parâmetros Curriculares Nacionais** e discute que práticas são mais propícias para que os parâmetros sejam melhor trabalhados, propondo repensar do cotidiano na escola.

No trabalho de campo constatei que a professora implementadora estava completamente imbuída da proposta do programa. Utilizava, além de recursos da escola, não raro, os seus próprios recursos financeiros em aquisição de novas fitas para o acervo da videoteca, que era bem organizada e possuía uma relação de fitas, com fichas para empréstimo e uma listagem de filmes dos quais professora preocupou-se em elaborar pequenos resumos, indicando série e conteúdos programáticos a serem trabalhados.

A **SEED** não possui um acervo com todos os programas já exibidos pelo **TV Escola**. A escola que desejar possuir alguma fita precisará pesquisar nos acervos de outras escolas. A revista **TV Escola** afirma que a proposta é estimular as escolas a usar a programação da forma mais adequada às suas necessidades, escolhendo os programas que considerarem mais úteis e

gravando também programas de outros canais - alguns até recomendados pela Secretaria de Educação à Distância ..."(1996: 6)³⁹

O acervo do **IERS** (Instituto de Educação Roberto da Silveira) não estava restrito ao que era veiculado pelo **TV Escola**. Havia muitos filmes de cinema comprados em locadoras, filmes comprados em bancas de jornais, gravações de programas veiculados pela TV aberta e pela TV por assinatura, fitas de cunho científico compradas em distribuidoras do ramo, gravações de eventos ocorridos na escola e doações diversas feitas por profissionais da escola.

Não existe oficialmente na rede um profissional específico para realizar o trabalho com vídeos. A professora implementadora definiu, ela mesma, suas atribuições da seguinte maneira: atendimento ao público (alunos e professores dos vários segmentos da escola, pais de alunos , alunos da Faculdade de Educação da UERJ de Caxias e professores de outras unidades de ensino da rede pública estadual e municipal) organização do empréstimo de fitas; treinamento dos alunos em sala de aula ; repasse de informações sobre o **TV Escola** para professores nas reuniões pedagógicas; gravação de programas nas mais diversas fontes; pesquisa de assuntos indicados pelos professores (vídeos importantes) em locadoras, revistas livros e no material do **TV Escola** ; contatos com institutos que tenham acervo de fitas educativas; execução de catálogos de vídeos que foram distribuídos nas diferentes coordenações da escola; palestras sobre o **TV Escola** e rebobinagem e conservação das fitas que estão arquivadas.

³⁹ Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação à Distância. n.º 4, agosto / setembro de 1996

Chamou-me a atenção o caráter multifuncional do trabalho da professora, que se constituiu ao mesmo tempo em pesquisadora, professora, arquivista, organizadora de videoteca, responsável técnica pelos vídeos. Ela fazia tudo sozinha com muito dedicação, viajando para outros estados (também com recursos próprios) em busca de mais conhecimento sobre o que vinha a ser a educação à distância. E não concentrava seus interesses apenas no uso da televisão; aventurava-se na informática com desenvoltura.

A implementadora acredita firmemente nas possibilidades oferecidas pelo **TV Escola** para melhoria da qualidade da educação:

"Olha, a TV Escola, eu acredito que ela veio para ficar, veio para inovar, para dar chances ao professor, uma vez que o pouco salário que ele recebe não permite que ele vá ao teatro, ao cinema, compre uma coleção da Balsa, ou tenha um computador para navegar na INTERNET. A TV Escola vem suprir a falta desses itens que o professor não tem. Acredito muito no trabalho da TV Escola, por isso que estou aqui levando esse trabalho em frente, (entrevista concedida em 1998)

Entretanto, a sua paixão pela educação à distância não aproximou os dois programas governamentais sediados na escola: O **TV Escola** e o **PROINFO**. Ambos funcionavam no mesmo corredor, mas as distâncias eram grandes. O **TV Escola** era "o primo pobre" funcionando com péssimas condições materiais e no fim do corredor, no lado oposto, o "primo quase rico", o **PROINFO** era acolhido numa sala espaçosa com móveis modernos. Não tinham "ciúmes" um do outro mas não se encontravam e não planejavam nada juntos. Mas percebi que as portas do **TV Escola** estavam mais abertas do que as do

PROINFO, e isto provavelmente porque a TV é um recurso mais barato e acessível.

Para concluir este tópico recorro duas opiniões que, embora sejam diferentes, se complementam. Na primeira opinião, uma professora da escola observou que a programação específica do **TV Escola** era muito dirigida em termos de opinião, pouco crítica e abordava poucas questões sociais:

"Aí eu acho que entraria a pesquisa de campo. A realidade é crua. Acho que tem que mostrar aquilo que é real. Deixar que os alunos e as pessoas formem sua opinião. E não direcionar que você tenha a mesma opinião que eu. Gostaria de ver fitas sobre violência, desemprego... Não existem fitas desse tipo para o primeiro segmento..."(entrevista concedida em 1998)

A segunda opinião alerta para a necessidade de que o professor tenha uma formação adequada para trabalhar com a programação do **TV Escola**,

"Eu acho que o material é plural, mas depende dos objetivos de quem trabalha com ele. O professor deve assistir os programas, sendo capaz de criticá-los. Eu sempre coloco como fundamental a formação dos professores... O que acontece é que muitas vezes a nossa formação é deficiente e nós pegamos um material e não fazemos uma crítica ... Alguns colegas pedem: "Eu quero o filme tal", sem muitas vezes ter visto o filme e vai ver as possibilidades de trabalho na hora." (entrevista concedida em 1998)

4.2 O material impresso

O **TV Escola** dispõe de material impresso como a revista **TV Escola**, os **Cadernos da TV Escola**, o **Guia de Programas** e o mural que traz a **Grade de Programação**⁴⁰. É um material que desenvolve não só a discussão pedagógica, mas também divulga a política educacional do governo federal.

Um registro importante é que até o ano de 1999 a **SEED** do **MEC** não possuía um arquivo com todos os materiais impressos do **TV Escola**, o mesmo acontecendo no estado do Rio de Janeiro. No primeiro contato que tive com os poucos profissionais que trabalhavam na Coordenação de Educação à Distância, na **SEE** do Rio de Janeiro, percebi que se aglomeravam num exíguo espaço físico e dispunham de poucos recursos materiais. Não possuíam um arquivo organizado e nenhum profissional destacado para a tarefa. No governo anterior a **SEE** mudou pelo menos três vezes de endereço, o que dificultava mais ainda as possibilidades de organização dos documentos do programa.

Apesar das dificuldades os profissionais se esforçavam para "guardar"⁴¹ o material disponível da forma possível, fui muito bem recebida e tive total acesso aos documentos. A equipe demonstrava muito interesse em contribuir com a pesquisa e o que não encontrei na **SEE** pude encontrar na escola em que realizei o trabalho de campo.

⁴⁰ Segundo o **MEC /SEED**, até 1998 circularam 10.625.000 publicações: 3.230.000 revistas **TV Escola**; 4.870.000 Cadernos da TV Escola; 1.100.000 cartazes de divulgação do programa; 1.305.000 Grades de Programação; 120.000 Guias da TV Escola .

⁴¹ As aspas em guardar, tem o objetivo de alertar para a grande diferença que existe entre apenas guardar um material ou arquivá-lo. Um arquivo necessita de um trabalho de classificação dos documentos, de cuidados especiais de conservação, que não pode prescindir de um ambiente adequado, de higienização e recuperação de documentos, se necessário. Como acontece com muitos programas governamentais a postura despreocupada com a organização de arquivos prejudica a realização de pesquisas.

A revista, ao longo de seu curto tempo de existência, foi definindo o seu perfil, tanto do ponto de vista gráfico e estético, quanto do ponto de vista político-pedagógico. Na revista n.º 10, de março/ abril de 1998 , um novo logotipo do **TV Escola** foi apresentado e a tiragem da revista já atingia 200 mil exemplares. Em maio de 1999, foram impressos 300 mil. A quantidade cresceu e a revista ganhou um novo projeto gráfico e mais páginas. A outra novidade foi a ampliação das seções *Destaques* e *Experiências* que, segundo a revista, eram as mais valorizadas pelos professores.

A revista n.º 1, justamente por seu caráter inaugural, dedicou-se essencialmente à apresentação do conteúdo político-pedagógico do **TV Escola**, fundamentou a importância do uso da video-educação e apresentou a grade de programação. Nesse primeiro número ainda não existiam as seções.

A revista traz muitas orientações de como organizar e usar os vídeos para formação. É recorrente na revista que sejam consideradas como ideais as situações para formação e aperfeiçoamento em que um grupo de educadores troca experiências, analisa a prática de sala de aula, entra em contato com novas propostas e estuda.

As orientações são importantes e visam potencializar o trabalho com os vídeos, mas pressupõem que os professores tenham tempo para assistir e estudar o conteúdo das fitas: fazer ficha técnica dos filmes, anotando dados gerais; fazer um breve resumo dos conteúdos; fazer perguntas antes da exibição; assistir ao vídeo sem conhecer o conteúdo (assistir duas vezes); anotar enquanto assiste e depois conversar; anotar termos e expressões importantes para a

compreensão dos conteúdos; fazer uma síntese dos conteúdos apresentados; preparar perguntas, imaginando uma entrevista com o autor do vídeo. (1996: 24)⁴²

Os **Cadernos da TV Escola** são apresentados como apostilas, que pretendem servir de apoio ao trabalho com os vídeos destinados à *capacitação* dos professores. Este material impresso recebe destaque por ter o objetivo aprofundar os temas apresentados na televisão, enriquecendo o processo de aprendizagem proposto pela programação e estimulando o professor a se apropriar de diferentes fontes de informação.

O **Guia de Programas** é uma publicação de referência, que tem o objetivo de facilitar a consulta e o uso dos vídeos transmitidos pelo **TV Escola**. Em 1996 o **Guia de Programas** surgiu como edição especial da revista **TV Escola** e trazia 675 indicações de vídeos. Em 1999 foi distribuído o novo **Guia da TV Escola, 1996 e 1998**, em 160 páginas, com mais de 2200 programas produzidos.

O cartaz com a grade de programação é distribuído para todas as escolas da rede e encartado na revista, e informa dias, horários e tempo de duração dos programas, contribuindo para que as escolas se organizem para as gravações dos vídeos escolhidos.

Na revista **TV Escola** de n.º 2 aparece pela primeira vez a seção **Cartas** que possui um box chamado **Trocas e Truques**. Como pretendemos verificar que vozes aparecem no material impresso, selecionei algumas declarações veiculadas na seção de **Cartas**, onde também é possível conhecer um pouco mais o programa. Aqui, em tese, encontramos um espaço onde aparece a voz do professor. Embora, trabalhe com a seqüência das revistas,

⁴² Revista TV Escola n.º3, maio/lunho de 1996.

evitarei repetir a citação de conteúdos similares de cartas já apresentados em edições anteriores.

As cartas, em geral, elogiam a programação, a revista, os cartazes com a grade da programação. Lá encontramos cartas de professores, inclusive de professores indígenas, diretores, prefeitos, secretários de educação, pais, alunos, estudantes de graduação e de pós-graduação, funcionários das escolas (como uma bibliotecária, por exemplo) e até um técnico de instalação de parabólicas, um presidiário e um multiplicador de qualidade de gestão empresarial.

Na revista TV Escola de n.º 2, de um modo geral, as cartas e os títulos selecionados partem de uma perspectiva bastante otimista e seus enunciados traduzem o espírito propagandístico muito presente nos materiais impressos do programa: *"Essa idéia vai mudar a educação"; "É um estímulo à qualidade do ensino"; "Queremos participar da TV Escola"; "Vai conter a evasão dos alunos"*.

Na revista TV Escola n.º 4 - agosto/setembro 1996 - a seção de Cartas traz com o título *Jeito bonito, atraente e prático* a carta de uma diretora de escola de Berilo (MG); uma outra carta de diretoras de escolas de Canaã - Irairi (CE) tem o título *"Tudo que é moderno é interessante"* e diz. *"Nossa escola é tão carente que não dispomos sequer de recursos básicos ... Porém as dificuldades não nos intimidam, queremos participar do Programa TV Escola. Ele é um estímulo para elevar a qualidade de ensino..."(1996:6)*

A seção de cartas da revista TV Escola n.º 6 - março/abril de 1997 traz a fala de uma professora de Ilhéus, que pergunta entre outras coisas como organizar a videoteca e diz: *"O pior obstáculo é como estimular o professor*

a trabalhar, aceitar e perceber que estamos perdendo tempo e aprendizagem, se não aproveitarmos essa oportunidade. Aqui na Bahia o professor está perdendo o gosto pelo ensino."

Na edição n.º 8 da revista - agosto / setembro de 1997 a seção em foco traz a carta de uma professora gaúcha com a crítica à recepção dos programas veiculados através da antena parabólica, que é, segundo ela, de péssima qualidade. Ela também se diz preocupada com a afirmação do **Caderno Livros** de que a queixa da falta de livros e material didático é histórica e o professor deve criar seus próprios instrumentos de trabalho e condições de aprendizagem para seus alunos. Diz a professora:

"Penso que todo educador que realmente se preocupa em fazer educação sempre fez e fará o melhor que pode. Porém, tenho uma dúvida: como o professor, com papéis, canetas, giz, quadro e sucatas poderá fazer uma educação condizente e satisfatória às vésperas do século XXI, em plena era da informática?"

Na revista de n.º 9 - outubro/novembro de 1997 entre as cartas temos com o título *"Daqui pra frente, só sucesso"* a carta de uma professora responsável pela sala de vídeo de sua escola, que fica no Piauí. Ela fala que foram sanadas as dificuldades iniciais com a utilização da programação do **TV Escola**, e afirma que aprendeu muito no *Workshop* Estadual da TV Escola e diz : *"A TV Escola já está e vai continuar sendo um show em Regeneração."*

Em outra carta - *"Difícil gravar só o que interessa"*- a professora pede que seja feita a indicação de quais séries e graus os programas podem ser destinados, para que economizassem fitas. Em resposta, a revista explica que a

opção de não fazer as indicações de séries para os programas deve-se ao fato de existir em diferentes realidades nas escolas públicas do país, mas que talvez fosse conveniente indicar por idade/nível.

Da revista **TV Escola** n.º 10 destaco "*Fichas valorizam o professor*" de uma diretora de escola de MG que escreve parabenizando o programa e diz:

"...A ficha de desempenho desta escola valoriza o professor que faz o uso adequado de vídeos. Em 1997 tivemos 57 fichas de utilização de vídeo preenchidas, com os seguintes itens: número da fita, nome do programa, duração, disciplina(s), série, nome do professor, objetivos do uso do filme, descrição das atividades que envolvem o uso do filme e forma de avaliação." (1998: 5)

Destaco também outra carta, com o título: "*Recreio com muitos vídeos*", de uma professora potiguara responsável pela sala de vídeo que divulga o seu trabalho e informa que tem despertado a atenção dos professores colocando as fitas para rodarem na hora do recreio.

A revista n.º 15, de maio/junho de 1999 vem cheia de mudanças. A seção "Cartas" ganhou mais uma página. Nesta edição, 11 cartas elogiam o **Guia de Programas da TV Escola**, 1996-1998. Destas cartas algumas são de estabelecimentos privados e públicos de ensino médio ou superior, de representantes de órgãos governamentais, de professores e diretores da rede pública, o que expressa o alcance já estabelecido pela TV Escola.

Uma outra carta chama atenção. Vem do Japão, da escola chamada Alegria do Saber, inaugurada em 1995, que possui 3 unidades. Na carta o pedido de aquisição do material do **TV Escola** e na resposta a notícia de que o

MEC assinou um convênio com o Ministério das Relações Exteriores , autorizando a reprodução de todo o material produzido pelo **TV Escola**.

Mas existe também a exposição de problemas. Na revista n.º 2, o prefeito de Senador Guimard (AC) conta que teve uma de suas escolas da zona rural beneficiada com os recursos do FNDE para a compra de um kit, só que a região onde esta se localiza não dispõe de energia elétrica. A resposta trouxe, além da informação de que problemas como esse representam desafios "*aparentemente insuperáveis*", mas alternativas como a instalação de geradores já estavam sendo estudadas, o comentário de que provavelmente algum equívoco foi cometido quando credenciou-se a escola em questão. O erro foi cometido no credenciamento da escola ou está na contradição de que ainda existam comunidades sem luz elétrica?

A reclamação voltou a acontecer em outras edições como, por exemplo, na revista n.º 12 , em "*A imagem precisa melhorar*", que também reclama do atraso do envio da revista e da **Grade de Programação**. Aqui a resposta é mais incisiva, com a afirmação de que a imagem continua saindo limpa da rede transmissora (**TVE**), e de que a Embratel constatou, através de testes, que os problemas com a qualidade de sinal são de recepção. Assim, recomendam que um técnico seja chamado para fazer uma revisão e os ajustes necessários.

Duas outras cartas da mesma revista falam da falta de recursos. Para a carta "*Se tivéssemos outro kit*" a revista responde que a possibilidade de verba complementar anunciada na revista n.º 7 não se concretizará e deseja que a escola consiga obter recursos de outra fonte. Para autor de outra carta em que o título é "*Precisamos de mais fitas*" a revista informa que por meio da verba do

FNDE ao **MEC** garante-se um pacote de dez fitas e que alguns estados e municípios economizam na compra de equipamentos, conseguem comprar mais fitas. E indica que a escola busque outra fonte de recursos.

4.3 TV Escola: um insumo ou um projeto político-pedagógico ?

"As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais e todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam , que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. " (Bakhtin, 1981: 41)

Na leitura dos documentos governamentais e no material impresso do **TV Escola** percebe-se no discurso do governo a ausência de contato com o diferente. A forma e o conteúdo não se separam e a própria escolha das palavras está impregnada com o que Bakhtin chama de um "*juízo de valor*". As palavras são pensadas, experimentadas, realizadas a partir de um ponto de vista e de uma realidade material.

Para Bakhtin a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. Para ele a palavra é a menor unidade narrativa do discurso e será sempre um fenômeno ideológico. A ideologia não é para o autor um falseamento da realidade ou uma falsa consciência, mas é um espaço de contradição e de representação da realidade. (1981)

A palavra pode estar a serviço de qualquer classe social ou ideologia e também pode estar mais acentuadamente marcada pela

individualidade e pelo contexto histórico. A palavra possibilita o processo de interação entre as pessoas e o discurso governamental busca penetrar nas relações sociais dos profissionais que atuam nas escolas com enunciados e significações que buscam superar na comunicação discursiva as diferenças e instituir uma uniformização.

Utilizaremos como exemplo nesta discussão o **Projeto de Apoio à Implementação , ao Acompanhamento e a Avaliação da TV Escola** proposto pelo **CONSED** e aprovado pelo **MEC** e pela Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (**SEDIAE**), com apoio financeiro da **UNESCO** e do **UNICEF**. Verifiquei nele como determinadas palavras foram reestruturadas e re-significadas a partir de valores e sentidos diferentes de como eram utilizadas até bem pouco tempo. O discurso do governo imprimiu seu ponto de vista às palavras que tiveram seus conteúdos atualizados a partir das demandas do atual contexto histórico.

O projeto em questão contou com a realização de vários encontros estaduais, ocorridos no período de março a junho, os *Workshops* Estaduais do **TV Escola** e uma pesquisa que tinha o objetivo de avaliar o Programa. Os encontros foram desdobramentos do Workshop Nacional, , promovido pelo **CONSED**, ocorrido em fevereiro de 1996, em Brasília.

A pesquisa realizada em 64 escolas de cada estado, visou responder duas perguntas: "Como vai a TV Escola?" e "O que fazer para ela ficar melhor?" E contou com a participação dos professores, diretores e secretarias de Educação estaduais. Além das entrevistas com os professores, os pesquisadores observaram as transmissões, conversaram com os responsáveis pelo programa nas escolas e preencheram um questionário. O objetivo, segundo

Maria Helena Guimarães de Castro, era saber como o programa estava atendendo aos professores e como refletia no rendimento dos alunos e da escola.

Na redação do projeto, que apresentava o compromisso do **MEC** e do governo federal com a educação, observa-se a presença de termos de uso freqüente no mundo empresaria! : **qualidade, eficiência e eqüidade**, quando se fala dos elementos necessários para tornar a "*sociedade mais justa, solidária e integrada*". O significado destas palavras tão presentes nos documentos governamentais traz um juízo de valor.

Evidentemente a palavra "*qualidade*" , conjugada aos outros dois termos, pode assumir uma outra significação, de acordo com o contexto em que está inserida. Ultimamente tem sido muito associada aos programas de "Qualidade Total", método de gerenciamento e organização da produção que foi adotado inicialmente no Japão .

Outro exemplo de enunciado sobre o programa **TV Escola**, que parece significativo, está no mesmo documento acima citado e atribui funções ao **MEC**.

*"...Estes programas serão oferecidos às escolas como **insumos** (grifo nosso) para enriquecer seu próprio projeto político-pedagógico e terão como finalidade assegurar um patamar comum de conhecimento a todo sistema nacional de educação. " (junho de 1996, o documento não possui paginação).*

Nos relatórios do Banco Mundial que tratam da educação não são apenas os objetos e as coisas que são tratados como "**insumos**", os

professores também são denominados desta forma e destacados como um investimento necessário para melhorar a aprendizagem da escola⁴³. Segundo o Dicionário Aurélio a palavra *insumo*, é um termo da economia que significa : "*Combinação dos fatores de produção (matéria-prima), horas trabalhadas, energia consumida, taxa de amortização, etc.) que entram na produção de determinada quantidade de bens ou serviços.*"

Na apresentação do **TV Escola** como um "insumo" que garantirá também um "*patamar único de conhecimento*" temos um elemento programático das reformas da educação prescritas nos receituários do Banco Mundial⁴⁴. Duas perguntas, então, não podem deixar de ser feitas: O que significa estabelecer através de programas como o TV Escola um "*patamar comum de conhecimento a todo o sistema nacional de educação*"? A pretendida uniformização do sistema respeita as diversidades preocupando-se com a qualidade da educação ou tem como fio condutor a redução dos gastos públicos?

Schiefelbein, em trabalho encomendado pelo Banco Mundial, escreveu sobre a "*baixa produtividade* da escola pública na América Latina, e atribuiu uma grande responsabilidade pelo fracasso da escola pública à má formação dos docentes, que são "*insumos*" que precisam se adaptar ao quadro de mudanças nos padrões de trabalho, de relações sociais e de formação escolarizada (1995: mimeo.)

Em se tratando de um Banco, os termos econômicos, as palavras, os seus enunciados, não surpreendem. E quando pensamos nas relações de

⁴³ Prioridades y Estratégias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial. Maio de 1995.

⁴⁴ Em 1963 aconteceu o primeiro empréstimo do Banco Mundial para o setor da educação nos chamados países em desenvolvimento. O Relatório citado neste capítulo estabelece critérios para empréstimos futuros e incentiva que as reformas educacionais esteiam direcionadas para que os

subserviência que o governo federal mantém com as diferentes agências econômicas, também não chega a surpreender tal vocabulário em seus documentos

A importação de termos da economia para o universo da educação aqui expressa uma concepção, um valor. Seu uso não é acidental e adota uma visão de mundo e expressa no âmbito da política o formato que a escola deve assumir. Pode-se compreender o deslocamento de significantes oriundos de áreas diferentes, pelo efeito do contexto, em que a dualidade pode refletir a solidariedade de espaços sociais diferentes em prol de um programa pretendido para a educação.

Em fins da década de 80, o conceito de qualidade desvirtua-se da sua proposição original. O movimento organizado propunha: "*Educação pública, gratuita e de qualidade para todos e em todos os níveis*". A bandeira histórica, que em seu enunciado tratava da *igualdade* da garantia ao acesso à educação de qualidade para todos, começa a diluir-se num novo discurso, que se apropriava de discussões feitas pela universidade e pelo movimento organizado, atribuindo-lhes, entretanto, um outro conteúdo ideológico, confundindo alguns e cooptando outros.

A partir de então a palavra *qualidade* passa a vir acompanhada de outras palavras oriundas do campo produtivo: *eficiência*, *produtividade* e *equidade*. A palavra qualidade tem um efeito discursivo, mas é cada vez mais privilégio de poucos. Assim, palavras como "**produtividade**", "**insumos**" e "**qualidade**" aliadas a "**eficiência**" e "**equidade**" expressam com seus

recursos se destinem ao ensino básico recorrendo em maior medida ao financiamento familiar do ensino superior.

significados uma forma de se pensar a educação, são signos ideológicos. Temos a lógica da educação e do saber vistos como capital humano.

Como pesquisadora parto de um ponto de vista ,de um *lugar social*, de um referencial teórico, de um *juízo de valor* , para refletir acerca de quais conexões com o contexto social e econômico são realizadas pelo governo quando este constrói o seu discurso.

Certamente, as escolhas das citações estão impregnadas de uma visão de mundo. A citação é um diálogo entre textos. O diálogo é confronto , é arena. Assumo explicitamente a diferença que caracteriza o meu ponto de vista porque estou convencida de que só sendo diferente a minha perspectiva me permitirá questionar, dialogicamente, o discurso do governo. Investigar a fala do governo em suas dimensões ideológicas, políticas e conjunturais coloca-se como um desafio, exigindo rigor científico, um método que se afaste de uma "neutralidade positivista" e que busque uma análise que não prescindia do contexto. Isso não quer dizer, evidentemente, que a divergência de ângulo impossibilita eventuais concordâncias em relação a alguns aspectos.

4.4 Em dois anos três grandes pesquisas governamentais

Em 1997, dois anos depois de sua criação, a pesquisa do **NEPP/UNICAMP** constatou que 61% das escolas que possuíam o kit de equipamentos instalado e funcionando gravavam a programação do TV Escola. O que representou, na época, um sucesso na opinião de Sônia Draibe, cientista política e professora livre-docente do Instituto de Economia da UNICAMP, coordenadora desta pesquisa de avaliação do **TV Escola**.

O estudo realizado em abril e maio de 1997, fazia parte da *Avaliação da Descentralização de Recursos do FNDE e da Merenda Escolar*, que também avaliou outros dois programas: o *Dinheiro na Escola* e *Merenda Escolar*. O kit é comprado com recursos do FNDE, e a constatação de que 61% das escolas estavam com o kit instalado e funcionando, indicou um bom resultado.

O Ministro da Educação numa das edições da revista **TV Escola** que trouxe o resultado da pesquisa, expressava, na época, sua satisfação com o fato de que as avaliações superaram as expectativas iniciais, pois o Programa representava *"um caso de êxito como poucas vezes tivemos em matéria de políticas educacionais, no sentido de ser realmente abrangente, de atingir todo o país, a um custo muito baixo"* (1998: 26-27)⁴⁵.

De caráter essencialmente quantitativo, o estudo desenvolveu-se nas cinco regiões do país, e buscava avaliar a implementação de programas de descentralização como o **TV Escola**. Os indicadores qualitativos foram obtidos em mais de 700 entrevistas com prefeitos, secretários de educação, diretores, professores, merendeiras, alunos, pais de alunos e pessoas da comunidade.

Os resultados quantitativos foram fechados a partir dos questionários respondidos por cerca de 70% dos diretores das 5.084 escolas que compuseram a amostra da pesquisa. E foram feitas observações em oito estados, 32 municípios, 64 escolas.

A pesquisa avaliou a *"cobertura e uso do kit tecnológico; implantação e condições de funcionamento dos equipamentos e capacitação dos*

⁴⁵ Revista TV Escola . Edição Especial. Julho de 1998.

responsáveis; desempenho do programa e satisfação das pessoas atingidas"
(14)⁴⁶

No que diz respeito à descentralização , a pesquisa investigou não apenas a rede escolar, mas também os três níveis de governo: federal, estadual e municipal. Os estados e municípios são os responsáveis pela intermediação, devendo as unidades escolares instalar e garantir o bom funcionamento do kit tecnológico, selecionar e gravar os programas, criando as condições para o uso da programação para a *capacitação* dos professores e como recurso didático com os alunos - algo que , segundo a matéria, representaria a introdução de uma novidade no cotidiano e na rotina da escola, que não se faz em pouco tempo.

Para Draibe, aos estados e municípios apresentavam-se duas estratégias de implementação:

"É possível agir rapidamente, implantando em massa e depois administrando os problemas ao longo do tempo. Ou em um processo mais demorado, ir conquistando a adesão das diferentes esferas e agentes para a proposta" (TV Escola. 1997: 15)

Na avaliação da pesquisa o MEC teve um bom resultado em seu objetivo de atingir na fase de implementação todas as 40 mil escolas urbanas do ensino fundamental. No segundo ano de implantação a maioria das escolas já havia recebido o kit tecnológico. Em alguns lugares ele não chegou porque as redes não cumpriram os requisitos básicos para o envio da verba; e em outros casos o kit chegou , mas apresentou defeito, ou não tinha pessoal qualificado para operá-lo.

⁴⁶ Revista TV Escola . Edição Especial. Dezembro de 1997.

A pesquisa indica que o programa se desenvolveu melhor onde já havia uma familiarização com outros programas de TV Educativa ou em redes que já dispunham de sistemas mais consolidados de *capacitação*. Draibe afirma que a *capacitação* é um dos problemas mais importantes do país, sendo esta uma questão central para o programa **TV Escola**. Segundo a pesquisadora a TV começa a ser utilizada em algumas escolas como instrumento para a *capacitação* como acontece em vários países e em outras escolas é apenas utilizada como recurso pedagógico com os alunos.

No trabalho de campo percebi que os professores do **IERS** já tinham um contato prévio com programas educativos, como o **Salto para o Futuro**, por exemplo, e alguns já gravavam programas em casa para utilizarem na sala de aula, mas também buscavam formação através deles. O **TV Escola** representou para eles a continuidade de uma postura que já possuíam.

A hipótese da equipe de que o diretor é uma peça-chave dentro de uma escola confirmou-se, já que um programa como esse precisa estar incorporado à rotina da escola e contar com a aprovação do diretor da escola. Existem escolas em que o diretor não só é o responsável pela divulgação e utilização do programa como também é aquele que grava os programas. A pesquisa mostra que as escolas que possuem coordenador pedagógico tendem a ter um aproveitamento melhor.

O principal obstáculo levantado por 55% dos entrevistados pelo NEPP para a não gravação dos programas é a falta de um funcionário que faça a gravação dos programas, já que os profissionais *não encontram tempo para gravar*, problema indicado por 33% dos ouvidos pela pesquisa.

A escola de Caxias envolveu-se num longo e difícil processo de negociação para que o programa tivesse uma professora dedicada exclusivamente a essa tarefa. A direção da escola conseguiu, mas outras escolas não tiveram a mesma sorte.

Na análise da professora implementadora da escola, que já havia trabalhado com o **Programa Vídeo-escola** do governo anterior, a sua liberação para trabalhar exclusivamente com o TV **Escola** possibilitou que o programa desse um grande salto no interior da escola e aproximou mais o professor da programação:

"(...) Final do balanço do ano passado (1997) não foi assim tão positivo, porque eu não pude me dedicar totalmente à TV Escola, sabendo que ela tem um volume muito grande de programação e de trabalho também interno, não é só o momento de gravar, mas você tem que pesquisar, você tem que catalogar, você tem que editar as vezes algumas fitas. Por exemplo, sexta-feira é feriado, segunda também: então eu coloco estas fitas para serem gravadas e depois eu tenho que separá-las por disciplinas diferentes ... E meu trabalho também não ficou só preso às gravações, e sim através de pesquisas, de ir a campo em locadoras, procurar até via Internet (...) o professor tem trabalhado muito este material (...) a gente ouve os comentários nos corredores. (Entrevista concedida em 1998)

O espaço físico para acolher o programa foi outro problema encontrado pela escola. A sala em que ficava a professora era muito pequena e sem ventilação, onde mal cabia a mobília improvisada (a TV e o vídeo ficavam sobre uma maça, a estante acolhia livros e fitas e a mesa de trabalho da professora mal podia com seus arquivos e fichas). Além disso era dividida com o

dentista, e nos seus dias de trabalho ficava impregnada com o cheiro característico de um consultório dentário. Guardadas num local inadequado, as fitas estavam sujeitas à propagação de fungos, tornando o ambiente insalubre.

Os problemas técnicos foram também apontados, pela pesquisa do **NEPP**, como uma das dificuldades encontradas. Quando realizava o trabalho de campo presenciei a seguinte situação: a professora da classe de educação especial convocou uma reunião de pais e planejou utilizar um vídeo do **TV Escola** que a ajudaria a desenvolver a reunião. No entanto, seu planejamento frustrou-se porque o combalido aparelho de vídeo prendeu a fita.

Segundo a professora implementadora, a vida útil dos aparelhos de videocassete é muito curta, já que várias pessoas os utilizam, os problemas técnicos são constantes e isso requer manutenção permanente. Sem contar que existem professores que não sabem utilizar o aparelho de vídeo. E dos dez professores entrevistados três não possuíam vídeo cassete em casa. O salário muito baixo transformava a aquisição do videocassete em um luxo, conforme o depoimento de uma professora.

Apesar de muitos entrevistados, pelo **NEPP** indicarem como dificuldade a falta de tempo na jornada de trabalho para reuniões pedagógicas e planejamento, Draibe afirma:

*"Os dados quantitativos sugerem que outros fatores influem , e talvez até mais . A vontade e a disposição do diretor e dos professores são essenciais. **Há professores que levam os programas para casa, porque não têm tempo de vê-los na escola; há outros que gravam os programas em casa, porque têm mais tempo à noite.** Quando isso acontece é porque o*

programa já envolveu todo mundo. O que é bom."(1997: 16) grifo nosso

A matéria cita que na Inglaterra quase todos os professores usam programas de TV's educativas, mas, assim como os docentes brasileiros, reclamam da falta de tempo ou do acesso limitado ao equipamento.

A revista **TV Escola**, edição especial de julho de 1998, defende que apesar do argumento de que a falta de horário específico na jornada do professor prejudica a utilização dos programas para a *capacitação*, era grande o *"número de professores que achava um jeito de acompanhar a TV Escola: 25% assistiam aos programas na própria escola, mas fora dos horários das aulas; 35% assistiam fora da escola"* (grifo nosso).

O professor tem necessidade de se reunir e com isso melhorar a sua prática, mas os governos cada vez mais banalizam a reivindicação de espaço dentro do horário de trabalho para a formação. Em todas as entrevistas que realizei o fator falta de tempo para reuniões pedagógicas apareceu como um empecilho para um melhor desempenho do **TV Escola** enquanto possibilidade para formação em serviço:

"... Não há tempo na escola para o professor assistir as fitas ... Não há abertura para discussão da fita. Você vai assistir a fita em casa ... e mesmo assim não dá tempo de assistir a fita toda ... Você não tem a oportunidade de ouvir a opinião do seu colega ... Não há tempo para reuniões pedagógicas ... não podemos assistir dentro da escola. Só nos sobra tempo para discutir a TV Escola na hora do recreio." (entrevista concedida em 1998)

Mas a falta de tempo, também afeta a utilização da TV Escola como recurso pedagógico:

"Eu só tenho conseguido usar para formação pessoal. Para o aluno eu não tenho usado, porque tem algumas condições que complicam um pouco. O tempo é muito curto. Então, para mandar o aluno ver e depois discutir complica. Um vê, o outro não vê . O ideal era que eu tivesse em sala de aula um espaço maior para que ele visse e discutisse. Como fazer isso se eu tenho dois tempos de 50 minutos em Didática e outros dois tempos em Estrutura. Quando eu passo um filme só posso discuti-lo na semana seguinte."(entrevista concedida em 1998)

Quando se fala que o professor deve arranjar um jeito de acompanhar o **TV Escola** tal posição denota uma concepção acerca do trabalho do professor. O professor ideal, segundo a visão do governo, atualmente muito difundida na revista, é aquele que estende sua jornada de trabalho para a casa; invade o seu espaço individual de lazer e descanso; irrompe o necessário tempo de formação cultural mais geral e assistemática de seu cotidiano realizando trabalho escolar e estabelece uma relação impositiva em que o profissional se confunde com o pessoal, mas não como forma de valorização das experiências individuais.

Novas perguntas ocorrem: É o profissional que deve buscar e garantir as condições de trabalho? Aqueles que não se "sacrificam" não estão envolvidos com esta ou aquela proposta pedagógica? Não seria uma relação mais profissional a garantia de que o trabalho pedagógico aconteça na relação

espácio-temporal do trabalho? A visão do magistério como sacerdócio não estaria sendo reproposta?

Segundo Draibe, a pesquisa demonstra que as escolas atravessam as dificuldades, buscando alternativas como procurar outras unidades escolares para empréstimos de fitas, e que os agentes responsáveis pela implementação dos programas não estão presos aos modelos e buscam estratégias para a superação das dificuldades.

Com relação ao roubo de equipamentos só foram constatadas ocorrências em apenas 15% das escolas, em regiões onde isso não é novidade. Na revista n.º 4, seção de cartas, uma escola de Esmeralda (MG) aborda o problema: *"...Nas escolas não dá tempo de gravar, é muita coisa para se fazer... Além disso a escola foi roubada e a Secretaria de Educação não liberou verba para a compra de outro equipamento ..."*. A resposta da revista mostra a política que o governo tem para este tipo de problema, que é a de não reposição de equipamentos perdidos e de não distribuição de novas fitas.

Encontramos na revista n.º 6 uma discussão sobre a questão dos roubos nas escolas. O MEC afirma não ter condições de repor o material roubado e informa que a garantia de segurança é um dos pré-requisitos, por exemplo, para a distribuição dos computadores do projeto de informatização. E sugere que o envolvimento da comunidade é muito mais eficiente do que colocar os equipamentos em gaiolas. Cita o procedimento adotado pela Secretaria de Educação de São Paulo de fechar um contrato com uma companhia de seguros e a iniciativa de prefeituras paranaenses que assumiram o compromisso de arcar com os prejuízos.

Compartilhar com a comunidade a gestão da escola é sem dúvida alguma um procedimento importante não só para o desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico, mas também contribui para a preservação da escola. Mas basta entrar em muitas das escolas públicas de nosso estado para comprovar que os equipamentos estão em gaiolas, o que não chega a coibir o roubo, apenas dificulta. Os roubos não acontecem por causa da gestão da escola, que por mais democrática que seja não resolverá o problema da segurança pública, que é uma questão social.

Destaco dois exemplos para ilustrar esta problemática. O primeiro cenário é a nossa escola pesquisada, o Instituto de Educação Roberto da Silveira, em Duque de Caxias: registrei em visita realizada no dia 10 de agosto de 1998 o assalto que ocorreu na escola. O prejuízo foi a perda de um aparelho de videocassete e um radiogravador. O ocorrido interferiu no andamento do programa, que havia recebido um segundo vídeo para as regravações; com o roubo, o vídeo recém-chegado foi transferido para a sala de vídeo. Na época o único vídeo que restou na sala do **TV Escola** era bem antigo e prendia as fitas.

O segundo exemplo é o da escola em que lecionei no ano de 1999, situada no Morro dos Macacos, em Vila Isabel, município do Rio de Janeiro. A escola possuía todo o equipamento e recebe regularmente todo o material impresso do **TV Escola**. Entretanto, a antena parabólica era constantemente alvo dos tiroteios, infelizmente incorporados ao triste cotidiano de violência daquela comunidade. Como o governo não repõe material nem tampouco resolve o problema da violência, o resultado é que não houve outra alternativa para a escola senão desistir do uso da programação do **TV Escola**.

Na revista n.º 9 temos o início da série de debates **Conversas da TV Escola**; a primeira pergunta feita aos entrevistados é : *A segurança dos equipamentos é caso de polícia ou de política de boa vizinhança?* Para Maria Christina de Almeida⁴⁷ *"esse é um problema das grandes cidades. E já nem sei mais quanto a preocupação com isso tem de real e de imaginário.."*. Para Mindé Badauy de Menezes⁴⁸ *"O que faz a diferença não é o tamanho da cidade , mas a relação que se estabeleça entre a comunidade e a escola . Tem a ver com a apropriação da instituição, com o entendimento de seu caráter público..."*

A professora Eleany⁴⁹, a única do debate que era professora regente do ensino fundamental, explicita como se dá a relação com os pais e como a participação destes nas decisões facilita a gestão da escola . Os equipamentos de sua escola foram adquiridos com a colaboração dos pais e professores e, segundo o seu relato, a escola não tem problemas de insegurança.

Os exemplos da escola de Caxias e da escola do Morro dos Macacos, devem ser considerados como uma demonstração de como a realidade muitas vezes atropela o que construímos como ideal e como teoricamente mais correto. Uma gestão democrática não consegue resolver a guerra do tráfico ou impedir que furtos continuem acontecendo. A não substituição dos equipamentos roubados ou danificados acaba representando uma punição em dobro para as escolas.

⁴⁷Em 1997 era gerente do Centro de Informática Educacional da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e coordenadora de Educação a Distância do Estado de São Paulo.

⁴⁸ Em 1997 era diretora do Departamento de projetos da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

⁴⁹ Em 1997 era professora de Ciências da Escola Estadual Professora Yolanda Araújo Silva Paiva, de Cananéia , litoral de São Paulo.

Para terminar este tópico vejamos outros dados quantitativos da pesquisa realizada em 1997⁵¹:

- Das 41.979 escolas, foram pesquisadas 5084 escolas e destas 77,5% tinham o kit;
- Nas escolas que já tinham o kit estavam 650mil professores e 21,5milhões de alunos.
- Nas que já faziam as gravações e usavam a programação estavam 410 mil professores e 13,6 milhões de alunos. 66% usavam o material em atividades com os alunos, 59% em atividades de *capacitação* e 19% com a comunidade;
- Ao medir o grau de satisfação das escolas o NEPP chegou à constatação de que o conteúdo dos programas era considerado bom por 73% dos diretores, adequado à capacitação por 64% e adequado ao currículo por 60%.
- 75% dos diretores consideravam boa a qualidade do material impresso;

Se por um lado devemos destacar que nos discursos, nas entrevistas, nas matérias sobre o TV **Escola** em geral, em diferentes meios de comunicação utilizados para a Veiculação das idéias do governo, encontramos a declaração de que esse programa é um instrumento de *"capacitação e atualização e um apoio para o trabalho do professor em sala de aula"*, de outro, é significativo que esta pesquisa desenvolvida pelo **NEPP/UNICAMP** tenha sido um fragmento de uma pesquisa que tinha como eixo principal a avaliação do processo de descentralização e utilização da verba do **FNDE**.

⁵⁰ Mais a frente no subtítulo: "**Como** a TV Escola aborda o professor" discutirei como o governo pensa uma gestão participativa.

⁵¹Em abril de 1999 o governo federal divulgou uma nova avaliação do programa feita pela UNICAMP em julho de 1998. numa amostragem em 5084 escolas públicas urbanas que trouxe poucas mudanças: já haviam 92% dos kits instalados; 73% dos diretores consideraram bom o conteúdo dos programas da TV Escola; 75% consideram bom o material impresso; 64% das escolas utilizam o programa para *capacitação* de professores e atividades com alunos em sala de aula.

Sem dúvida alguma, qualquer gestor deve preocupar-se com a utilização adequada de recursos financeiros⁵², para que não haja desperdícios. Mas, ao avaliar-se o conjunto de medidas tomadas pelo governo federal na área da educação, podemos afirmar que o ponto de partida tem sido reduzir custos. E o **TV Escola** apresentou uma relação custo/benefício favorável para o **MEC**, representando um investimento inicial em que uma vez implantada a infraestrutura necessária, a manutenção é baixa. Um programa é um sucesso se for barato.

As professoras Thereza Penna Firme e Ana Cristina Leonardos, do Centro de Avaliação da Fundação **CESGRANRIO**, são as coordenadoras de outra pesquisa de caráter avaliativo e qualitativo. Com um caráter interdisciplinar foram reunidos pesquisadores e especialistas em Comunicação e Educação.

A equipe de Comunicação deteve-se na análise da produção do material impresso do **TV Escola** e dos vídeos, além de avaliar a recepção. E os pesquisadores da área de Educação estudaram as questões relacionadas com a utilização dos programas e seu impacto na sala de aula. Tal combinação foi proposta como necessária para trabalhar duas dimensões: a da tecnologia e a da educação, avaliando quais as possibilidades de caminharem juntas. Seriam duas maneiras, segundo as coordenadoras, de olhar o mesmo fenômeno.

A pesquisa tinha o objetivo de apontar fatores que estariam favorecendo ou dificultando a implantação do programa a fim de levantar os aspectos positivos e corrigir as dificuldades. Assim, partia-se do pressuposto da

⁵² Segundo dados fornecidos pelo MEC e SEED foram investidos no programa TV Escola R\$ 84.295.500,00 até o ano de 1998.

avaliação como processo de constatação e intervenção na realidade, facilitando o desenvolvimento do projeto.⁵³

As pesquisadoras constataram a existência de uma cultura do vídeo anterior à chegada do **TV Escola** em algumas escolas. Na prática os professores fazem uma fusão do que vem a ser o **TV Escola** com programas similares como o **Um Salto para o Futuro** e o **Vídeo Escola** que são percebidos como um recurso complementar ao trabalho do professor em sala de aula. Os professores exercem um papel fundamental no sucesso ou recusa do programa:

*"Os pesquisadores constataram que, embora haja uma boa parcela de professores que se sintam ameaçados e tenham os efeitos dessas inovações sobre a realidade e sobre o próprio papel do professor, é grande o número dos que estão abertos às mudanças, às novas possibilidades de capacitação profissional, às novas formas de gestão escolar centradas na autonomia, às novas linguagens e às ações cooperativas e comunitárias para partilhar conhecimentos."
(Revista TV Escola. Edição Especial. Julho de 1998)*

A mesma relação de familiaridade com o vídeo se estabelece com o aluno, que conseguirá relacionar-se de forma mais sensível com o **TV Escola**, decodificando os conteúdos e sentidos dos programas a partir de experiências anteriores com a televisão.

A pesquisa também mostra que o trabalho com o **TV Escola** produz impactos sobre o cotidiano da escola, com novas formas de integração entre os conteúdos apresentados pelo **TV Escola** com a realidade cultural e curricular da escola .

⁵³ Ver Revista TV Escola n.º 8. Agosto/Setembro de 1997.

As dificuldades apresentadas são as mesmas apresentadas pela pesquisa do NEPP/UNICAMP: falta de tempo para assistir os programas; falta de um funcionário para executar as gravações⁵⁴; os equipamentos são partilhados por vários profissionais; ausência de manutenção regular dos equipamentos. Mas merece destaque um aspecto: os professores, quando falam da falta de tempo e de funcionários, registram que não existem incentivos ou remuneração extra. Ou seja, o apelo à relação profissional está sempre presente na fala dos professores.

Contudo, o resultado da pesquisa ressalta a cooperação entre escolas como um aspecto que contribui na busca de soluções. Aqui as pesquisas encomendadas pelo governo se entrecruzam quanto à dinâmica de enfrentamento das dificuldades. As pesquisas consideram o processo de troca entre as escolas e a divisão de tarefas na condução de um programa como o TV Escola podem ajudar a minimizar os problemas. Mas será que superam como um todo o que os professores vêm apontando em suas falas? As falas dos professores não deveriam ser consideradas como indicadoras de uma realidade a ser transformada? Como algo que pede uma ação das políticas públicas governamentais?

A escola é um espaço coletivo, e como tal necessita da interação de seus atores. O papel a ser exercido pelo diretor da escola como aquele que estimula a cooperação, a interação e a troca de experiências é fundamental. Entretanto, ao contrário do que o discurso oficial expressa, há indícios de que a gestão é cada vez menos autônoma e os diretores estariam transformados em condutores das políticas globais de reforma da educação, que é a escala do macro, no interior da escola, que é a escala do micro.

⁵⁴ Aspecto que também aparece na pesquisa da FIPE, que identificou que os professores

Em nosso estado as reuniões entre as escolas, que em geral estão organizadas em pólos e coordenadorias, acontecem não como forma de oportunizar a cooperação, mas como espaço para os governos apresentarem sua concepção de gestão da escola, onde o controle com centralização é a marca.

Os diretores são obrigados a *gerenciar* as propostas político-pedagógicas dos governos que são estabelecidas dentro de parâmetros que não são discutidos pelo conjunto da comunidade escolar. E o resultado não podia ser diferente: temos *administradores* que precisam mostrar resultados, questionar pouco e controlar as relações de trabalho no espaço escolar.

O **TV Escola** dedica-se em formar opiniões com relação a gestão da escola. Os programas de educação à distância podem contribuir para estimular as discussões em torno dessa questão possibilitando que a coletividade escolar tire suas próprias conclusões de forma autônoma ou servir como instrumento de padronização, formando uma voz única com relação a concepção acerca da gestão da escola. Só é possível pensar numa gestão democrática se houver multiplicidade de vozes.

4.5 Como o TV Escola aborda o professor

"Por uma série de fatores, entre eles a deterioração, ao longo do tempo, da função do professor, temos hoje no país, de modo geral, professores com um horizonte cultural não tão amplo como o desejável. Por isso o projeto não pode ser mesmo só de capacitação e aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas e de conteúdos curriculares específicos. Ele deve

conhecer o programa e consideram que ele contribui para melhoria da qualidade do ensino.

também oferecer ao professor conteúdos de cultura geral. Não há outra forma de o professor ampliar seus conhecimentos." (Paulo Renato de Souza. 1996: 25)⁵⁵

Nos materiais impressos do **TV Escola** está escrito que a formação do professor desenvolvida não deve ser vista como mero treinamento, mas como um processo mais amplo, que envolve os conteúdos curriculares, a formação didática e pedagógica, e a necessidade de um trabalho imbuído de uma visão mais global, onde estão inclusas noções de ética, cidadania, identidade cultural e meio ambiente. O professor é convidado a estender seu universo cultural e a formação é tratada, nos textos impressos, no campo da valorização do professor.

Os textos, as apostilas e programas televisivos caminham no sentido de estabelecer novas visões acerca do papel do professor. É recorrente a preocupação de fincar no espaço escolar uma nova cultura que se volta para o conjunto da comunidade escolar. De uma maneira geral as boas e importantes experiências vão atravessando os relatos das revistas a partir de um fio condutor comum: é preciso mudar as práticas pedagógicas e as relações de gestão; é possível superar as dificuldades e promover o sucesso de nosso aluno.

Mas o "*admirável mundo novo*" de que fala um professor, numa carta a revista **TV Escola** n.º 16, também encontra percalços, como se vê na edição n.º 3 de maio/junho de 1996 da mesma publicação: a matéria intitulada *A Tv Escola cresce onde nasceu* fala do crescimento da implantação do projeto no Piauí e descreve uma situação de crise muito comum na rede pública de ensino, em que a situação salarial chegou ao nível de levar o funcionalismo à greve em

⁵⁵ Revista TV Escola , n.º 2 , março/abril de 1996.

protesto pelo atraso do pagamento. O **TV Escola** não passou incólume, pois com as atividades interrompidas as gravações atrasaram. Vejamos como a revista descreve o ocorrido:

"A precariedade das condições de ensino, e aqui aparece a questão salarial outra vez, tem sido apontada como a principal responsável por um certo desinteresse e mesmo pela resistência de alguns professores à TV Escola: não temos nem giz, dizem eles" (1996: 12)

No parágrafo seguinte a coordenadora de Educação à Distância da Secretaria do Piauí fala do "*desinteresse*" e da "*resistência*" como coisas passageiras.: "*O professor deve reavaliar o seu papel neste novo momento vivido pela Educação no país.*"

Mas não foi só a greve que causou "danos"; após fim do movimento reivindicatório, várias fitas estavam com fungos, pois foram trancadas em armários com calor e umidade e as antenas foram danificadas por uma ventania.

"*TV Escola anima professores*" é o título de uma matéria que traz relatos de professores e diretores de escolas de diferentes partes do país. Divulga experiências de utilização dos vídeos; de montagens de videotecas e conta como as escolas fizeram para captar recursos para comprar televisão e vídeos. Um dos exemplos citados para a captação de recursos é o de utilização do dinheiro da cantina, o que não chega a ser uma novidade, já que, mesmo antes do advento da discussão e implementação da autonomia financeira das escolas, sempre existiram as campanhas financeiras, as festas, os bazares com o objetivo

de suprir as escolas com os materiais e equipamentos que o poder público não envia.

No processo de reformas na educação o discurso governamental avaliava o financiamento e a administração como inapropriados e insistia em que o gasto público com educação era ineficiente e estava mal distribuído, por isso seria necessário buscar novas fontes. Recorrer ao financiamento privado, através de parcerias e dar participação a família na captação de recursos seria a alternativa proposta de gestão. Esta visão de autonomia financeira perpassa as análises e os exemplos de como as escolas devem superar as suas dificuldades e suprir a ausência do poder público.

Na mesma matéria uma professora diz : *"Economizamos tempo e aceleramos o aprendizado"*.⁵⁶ Com o subtítulo: *"Escolas apostam no futuro"* , outra professora diz: *"Graças a Deus, o professor pode agora se reciclar dentro da própria sala de aula" (grifo nosso)*, achando os alunos mais compenetrados e mais cuidadosos com o ambiente escolar a partir do convívio com o equipamento de vídeo. Já a diretora da escola em questão afirma que no início houve um pouco de resistência dos professores, pois *"Eles temiam um aumento de carga de trabalho."*

A informação que consta na matéria é que por conta do TV Escola houve um aumento do número de matrículas, pois os alunos ficaram mais motivados, já que muitos não possuíam TV em casa; o que acabou , segundo a matéria, motivando também os professores. E teria sido a desmotivação anterior que atrasou o início da implantação do programa: *"Perdemos tempo por não ter gente capacitada"* diz uma professora à repórter.

⁵⁶ Revista TV Escola , n.º2 , março/abril de 1997.

Se por um lado os textos confirmam, com seus exemplos, a centralidade do papel do professor no desenvolvimento de qualquer projeto, a não adoção do **TV Escola** é creditada ao seu despreparo, à sua incapacidade, ao seu medo de ser substituído, ou ao fato de não querer trabalhar mais, ao seu descompromisso com a "causa" da educação.

A fala de Míndé B. de Menezes⁵⁷ na Revista n.º3 poderia ser considerado um verdadeiro convite ao sacerdócio :

"Na fase experimental, alguns eram capazes, se necessário, de caminhar quilômetros para assistir a programação de seu interesse. Outros preferiram ignorar o novo recurso posto à disposição deles."(1996: 29).

A mesma revista não consegue esconder a resistência que alguns professores tiveram ao **Projeto de Apoio à Implantação, ao Acompanhamento e à Avaliação da TV Escola (CONSED / MEC)** em seus estados. Ou talvez o exemplo da resistência seja apresentado para culpar o professor pela desmotivação. Cito como exemplo o relato de uma professora capixaba no encontro estadual, ocorrido em Vitória, de 25 a 27 de março de 1996, sobre a dificuldade de mobilizar os colegas para trabalhar com o **TV Escola**, pois havia medo de que a TV pudesse substituí-los e supunham que o principal objetivo do Projeto de Apoio seria verificar seu desempenho no uso da programação.

Quanto ao medo de que a máquina possa substituir o professor, apresentado em algumas revistas e falas oficiais como sendo um dos fatores que dificulta o uso das novas tecnologias, não apareceu em minha pesquisa de campo

⁵⁷Diretora do Departamento de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos da SEED.

como fator determinante. De um modo geral observei na fala dos professores entrevistados que existe cautela e desconfiança, mas não um medo que se transforme em empecilho para a utilização do programa. Vejamos algumas falas de professores do IERS:

"Esse receio para mim é concreto e atual... acho que isso pode acontecer no futuro... Acho que a educação à distância também surgiu para corrigir a falha da falta de professores e funcionários e arranjar um jeito dos alunos terem aulas,"(entrevista concedida em 1998)

"O professor é insubstituível... o aluno precisa de calor humano...Mas, nós vamos chegar num ponto em que estaremos em sala de aula para tirar dúvidas ... Mas, eu não tenho medo. O professor vai ter que se atualizar. De qualquer forma a máquina não funciona sozinha,"(entrevista concedida em 1998)

"Certos professores serão substituídos porque ele não vai competir em igualdade com a máquina. O professor que trabalha com a memorização, este professor está morto. Aliás, já estava. Se for só para transmitir informações o computador faz com muito mais vantagens. Esse tipo de professor será substituído. Mas, o verdadeiro professor nunca será substituído. Agora, por parte do governo...Aí sim, ele vai suprimir pessoas, seres humanos. Mas o elemento humano sempre será superior a máquina."(entrevista concedida em 1998)

O receio dos professores tem fundamento já que em alguns estados a idéia de avaliar e premiar os professores por desempenho e produtividade vingou, como pudemos constatar no capítulo em que tratamos da seção de cartas. Na revista n.º 10 uma diretora de escola escreveu informando que a ficha de desempenho da escola valorizava o professor que utilizasse

adequadamente os vídeos. Os defensores de tal política argumentam que o profissional deve ser avaliado, pois presta um serviço público, sendo injusto que aqueles que trabalham mais e melhor ganhem igual aos que não têm compromisso. Esquecem que qualidade de ensino não se constrói com medidas administrativas e discriminatórias.

Na revista n.º 6, a matéria "*Lição de casa : cidadania*" trabalha com algumas experiências de professores em comunidades muito pobres e carentes. Mostra como esses professores superaram as dificuldades e conseguiram estimular as crianças e seus pais. Apresenta como os professores discutiram direitos e deveres com seus alunos. Um outro elemento trabalhado na matéria é como a televisão pode ser utilizada para estimular o diálogo. Conta a experiência dos professores Eduardo (ex-seminarista, que também faz Habilitação ao Magistério), Solimar (tem o 2º grau e na falta de professores com essa formação foi chamado para lecionar Geografia) e Vanilza (tem 16 anos e cursou apenas o 1º grau, e estuda nas férias Habilitação ao Magistério) que costumam se reunir à noite, fora do horário de trabalho, para preparar aulas, fazer o planejamento e discutir os problemas do dia-a-dia, assistem atentamente aos vídeos, congelam as imagens, voltam a fita, fazem anotações, comentam, o que representa uma situação ideal para um bom trabalho com os vídeos.

O lugar chama-se Marcelândia e tem cerca de 30% de professores leigos. Segundo a matéria, o índice de evasão é grande por conta do trabalho infantil. Os professores tentam mostrar aos pais a importância da escola. Os professores, entusiasmados, comentam que aprendem tanto quanto seus alunos.

Certamente o profissional que dispõe de tempo para aprender com a sua prática, ele consegue superar com mais facilidade as dificuldades . Mas a revista não estaria novamente colocando nas mãos dos professores um papel hiperdimensionado de superação das dificuldades? Seria novamente um estímulo ao sacerdócio?

Nos materiais impressos identificamos análises que dão conta da desvalorização social do professor e de como faz-se necessário mudar a imagem desse profissional. Assim, dentro das políticas gerais traçadas pelo governo federal para a educação, o **TV Escola** é apresentado como um dos pilares centrais de valorização do magistério, juntamente com o **FUNDEF**, que em tese reverteria um dos problemas centrais que impedem que o professor tenha um trabalho de maior qualidade, que é o problema dos baixos salários.

O **TV Escola** exerce com eficiência o seu papel de transmissor das políticas do governo. Isso verifica-se nas matérias das revistas em torno do **FUNDEF**, dos **PCN's**; dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. A equipe da **SEF** (Secretaria de Ensino Fundamental) considerou, por exemplo, o **TV Escola** um veículo fundamental para divulgar as propostas contidas nos **PCN's**.

A revista **TV Escola** trata os **PCN's** como instrumentos de uma grande mudança e pede a participação - ativa, crítica, inventiva - do professor. Segundo a fala oficial, expressa nesse material, os parâmetros chegam para apoiar e valorizar o trabalho do professor. Embora tenham chegado já prontos, a revista afirma que "*Muitas professoras, aliás, já participaram diretamente da fase de elaboração dos Parâmetros*", em discussões promovidas em todo o País pela

Secretaria de Educação Fundamental do MEC. E que experiências bem-sucedidas, no Brasil ou em outros países, foram levadas em conta. (1997: 6)

O problema da baixa estima do professor chegou a ser tratado desta forma:

" O professor que tem baixa auto-estima é um mau professor. Ele precisa acreditar naquilo que está fazendo... A reforma da Constituição que o MEC promoveu com a Emenda Constitucional... Emenda 14⁵⁸, vai redundar num substancial aumento do salário dos professores... Estou totalmente de acordo: o salário é um dos fatores básicos para a auto-estima... Se tivesse que escolher um só fator, diria que aumentar o salário é mais importante... É a atenção focalizada deste governo no ensino fundamental, como um todo, isso sim é que ajuda a aumentar a auto-estima dos professores." (Poppovic - revista TV Escola de dezembro/1997: 23)

4.6 A sedução , a imagem e o consumo

"... a fantasia, o sonho, a imaginação é um lugar dentro do qual chove" (Ítalo Calvino. 1988: 97)

A sedução de belas imagens pelas ondas do satélite e as inúmeras regiões do país que não tiveram acesso à luz elétrica; a perplexidade da atriz Débora Bloch na gravação do comercial da TV Escola na zona rural do Caicó (RN): *"Gente isso aqui é fantástico! No meio do sertão, uma antena parabólica!"*; e o contentamento de D. Alzira Maria de Oliveira, 60 anos, 10 filhos e 4 netos : *"É o acontecimento mais importante nesses 35 anos que moro aqui.*

⁵⁸ Esta Emenda criou o FUNDEF.

Muita gente deixou o feijão queimar"⁵⁹. Contradições de um mundo que não possui uniformidade na cultura e no acesso a determinados bens materiais.

No cenário de grandes diversidades convivem em *"tempo real"* o *medieval* e o futuro. E, seja como for, a imagem que chegará no sertão do Caicó será a mesma que chegará na cidade em que mora a atriz global. Chegará como informação ou como entretenimento através dos meios eletrônicos, numa avalanche em que é impossível ficar imune ou impassível.

Muito se fala de uma cultura do vídeo já consolidada, que poderia agir como propulsora na criação de novos valores. São inúmeros aparelhos de televisão⁶⁰ espalhados por todo Brasil. Para muitos estudiosos a televisão pode mais do que democratizar a informação, deve socializá-la e tornar o cidadão ativo e discursivo, retirando-o da passividade .

O governo federal afirma em seus documentos que a introdução dos computadores e das TVs nas escolas democratiza as informações e diminui as diferenças sociais, permitindo que todos tenham acesso às mesmas informações independente de onde esteja o profissional da educação e o aluno. Mas a promessa vai além e como diz um dos cartazes do **TV Escola**: *"Professor, com a TV Escola sua aula vai ser um show!*

Wagner em entrevista entende que, sem dúvida alguma, as novas tecnologias podem propiciar uma democratização da informação, inclusive na relação entre professor e aluno pois, *"não é mais o professor que tem o computador em casa, ou que tem a televisão em casa, o aluno tem isso na*

⁵⁹ Revista TV Escola , n.º 7 , maio/junho de 1997.

⁶⁰ No CENSO, realizado ainda no governo Collor, constatou-se que havia um índice muito maior de televisões do que de geladeiras na casa dos brasileiros. As pessoas devem preferir comprar o sonho a enfrentara realidade geladeira vazia.

escola e ele pode dominá-lo." Entretanto é cautelosa com relação à proposição de que o acesso às tecnologias diminui as diferenças sociais,

" (...) é um outro problema. Acho que são duas coisas diferentes. Não é tão linear assim, seria ótimo que fosse, você democratiza a informação na escola e fora da escola as diferenças sociais estão dirimidas ... não é uma coisa tão direta assim, tão linear, tão simples. Acho que a escola não pode assumir esse caráter de salvadora da pátria, as diferenças sociais estão aí e não é a escola que vai resolver sozinha. Eu acho que esses meios democratizam sem dúvida alguma ... até porque esses recursos estão também fora da escola, você vai ao banco, você vai ao supermercado, você vai a esses lugares todos e esse domínio da tecnologia tem que ser acessível a todo mundo. Então se a escola está nesse caminho, democratiza a informação sem dúvida alguma." (entrevista concedida em 1998)

Wagner citou o exemplo das experiências com teleconferências no estado que aconteciam cerca de duas vezes ao mês, no ano de 1998, como uma forma de democratizar as informações . Para otimizar o uso do equipamento instalado - parabólica e vídeo- foi criado dentro da secretaria o projeto de teleconferências estaduais. A então secretária comandava os debates que eram acompanhados por todo mundo nas escolas. Com a interatividade, houve um acréscimo da participação de pais e de alunos, que puderam no ar apresentar suas questões e até fazer denúncias sobre problemas ocorridos em suas escolas.

Para Moran os meios de comunicação operam a partir dos sentidos, do concreto e da imagem em movimento. A lógica visual une mente e imagem, enquanto representação e , *"Um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força que se somente mostrado com palavra. Muitas situações*

importantes do cotidiano perdem força, por não ter sido valorizadas pela imagem-palavra televisiva."(1996: 29)

Belloni descreve alguns exemplos de como o uso intensivo da televisão e dos jogos eletrônicos podem desenvolver certas habilidades intelectuais. Os efeitos podem ser negativos (inibidores) ou positivos, mas,

"o resultado dessas influências vai depender do universo de socialização da criança, da forma e da intensidade com as quais ela interage com esses aparelhos. Dentre os componentes mais importantes do universo de socialização está a escola, então os resultados da influência dessas novas linguagens sobre o desenvolvimento intelectual e sócioafetivo da criança vão depender também do modo como a escola lida (ou não) com essas questões, se a prática pedagógica consegue (ou não) explorar todas essas potencialidades específicas da mídia eletrônica, e se a pesquisa consegue estudar seus efeitos sobre a aprendizagem de modo a integrá-los na educação." (1995: 579-580)

Na revista TV Escola n.º 9 encontramos a carta de uma professora de Saquarema-RJ com o título *Querem ver minhas fitas*, que traz em seu depoimento a fala de que o ensino estava ficando mecânico demais e com o **TV Escola** a aprendizagem fica mais fácil partindo do concreto.

Ao "ouvir" essa fala reafirmo que faz-se necessário que o professor tenha uma relação consciente com este recurso, sabendo que a TV possui limites e possibilidades que devem ser considerados, e esteja estimulado a fazer questionamentos. Se é verdade que em muitas situações de aprendizagem a TV concretiza os conteúdos, como disse a professora também corremos o risco de que a aprendizagem assuma um caráter ligeiro e

fragmentário. Como enfrentar com nossos alunos a vivência crescente do imediatismo e da cotidiana estimulação das imagens? Podemos falar de uma distorção da realidade pela imagem?

Neto e Souza abordam a questão da cultura de consumo e a tirania da imagem na educação . Para eles esta cultura do consumo constrói permanentemente *"novos gostos, sensações e estilos de vida, estetizando o desejo a ponto de substituir o valor de uso original das coisas pelo seu valor de troca abstrato"* . Desta forma, o consumo de mercadorias relaciona-se diretamente com o consumo de signos culturais E analisam Baudrillard lembrando que:

" A experiência do homem contemporâneo não pode ser compreendida fora de sua relação com a imagem. A concentração, a densidade e a produção de imagem na sociedade atual nos empurram para uma condição de existência qualitativamente nova - o mundo simulacional, também chamado mundo da cultura pós-moderna -, na qual se aboliu a distinção entre realidade e imagem" (Neto e Souza: 1996: 1)

Os autores discutem aspectos acerca das transformações culturais da sociedade contemporânea e citam mais uma vez Baudrillard e a discussão da distorção da realidade pela imagem no trecho :

"Entramos no mundo do pseudo-acontecimento, da pseudo-história, da pseudo-cultura, de que falou Boorstin no livro L'Image. Isto é, de eventos, de história, de cultura e de idéias produzidas, não a partir da experiência móvel, contraditória e real, mas produzidos como artefactos a partir dos elementos do código e d/3 manipulação técnica do meio de comunicação(...). (Apud: Souza e Neto: 1996: 2)

Neto e Souza apontam o figurado como uma característica geral da cultura de consumo que penetra em todas as instâncias da vida moderna, onde há mais ênfase nas imagens do que nas palavras, aspecto que cria novas relações do homem com o desejo e com o conhecimento (3) e concordam com o desafio apresentado por Nicolau Sevcenko para que, diante dos efeitos perversos da imagolatria e da mediação centralizadora da visão se formule "*experiências sociais e simbólicas independentes*" e acrescentam que esta é uma tarefa da educação no mundo contemporâneo (6).

Fica uma outra questão: Como o discurso da mídia e a linguagem audiovisual podem se adequar ao discurso científico? Será que nesse caso "*a ordem dos fatores altera o produto*"? Os conhecimentos científicos deveriam se adaptar à velocidade dessa lógica de linguagem?

Para desenvolver essa questão trarei o exemplo dado por Bomeny que narrou a experiência de elaboração do programa de História do Brasil para o 2º Grau, com 40 aulas para a TV e a edição de um livro-texto, no que seria uma combinação entre um sistema convencional e uma alternativa de teleducação. Estamos falando do convênio firmado entre o Centro de Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Roberto Marinho. Nesse caso viu-se operar uma tensão entre "ensinar" e "comunicar".

As equipes que produzem as aulas são compostas por professores, que são os responsáveis pelo conteúdo temático e redigem o texto a ser roteirizado, e por uma equipe de roteiristas, que são profissionais da área de comunicação, cada qual com sua filosofia e linguagens diferentes, "*envolvidos em processos muito próprios de comunicar algo a alguém*". (1997: 27)

Os conteúdos abordados pelos professores foram transcritos em forma de diálogos rotineiros e informais, com o objetivo de serem consumidos e tragados de imediato. Deu-se então um choque conceitual. Para os professores essa forma de desenvolvimento do programa educativo acabou por banalizar o conteúdo, para os roteiristas o professor é um profissional preso a convenções e a formas antiquadas de transmissão de conhecimento. Bomeny escreve sobre a sensação de termos de um lado o autoritarismo e do outro a banalização. Mas,

"(...) os objetivos de fundo, mais permanentes, são diferentes, e, nem sempre, compatíveis. O da comunicação de massa se move no universo da empatia imediata, da atração instantânea; o do magistério, no da formação, no entendimento adquirido. São duas dimensões de tempo aqui envolvidas. " (1997: 27)

Bomeny trata esse conflito entre metodologias distintas como um desafio a ser travado. Entende que o aprendizado acerca de ambas não está dado e que o contato de uma com a outra pode trazer um benefício mútuo. Observa, ainda, ser necessária uma distinção prévia entre programas de entretenimento e programas didáticos que adotam linguagens diferentes, o que seria um bom passo para negociações e aprendizados mútuos.

Existe o risco de que um sistema de educação à distância possa estabelecer um espécie de monocultura ? Moreira, ao discutir as experiências de currículo nacional, sugeriu que a preocupação dominante é a de colocar o currículo a serviço da homogeneização, vem na verdade indicando padrões a serem atingidos nacionalmente, além de visar a construção e a preservação de uma cultura comum e o desenvolvimento de uma identidade nacional.

Partindo dessa hipótese e sabendo que o programa **TV Escola** baseia-se nos **PCN's**, se não houver uma relação crítica dos envolvidos, pode-se anular a diversidade e padronizar valores, conceitos, saberes. A cultura é necessariamente um campo de conflitos, uma arena política, em que diversas vozes devem aparecer.

Na revista n.º 4, Maria Helena Silveira, professora da UFRJ, que supervisionou a série televisiva veiculada no canal TV Escola *Educação do Olhar*, de *Um Salto para o Futuro*, mostra ao professor a importância de refletir sobre as imagens. Na entrevista intitulada *Educação com texto e imagem*, a professora fala que " *O ser humano tem uma pulsão "escópica", que é o desejo de ver. É isso que o empurra, que o torna curioso...*".(TV Escola: 1996: 23)

Para ela é preciso verificar em que dimensão a imagem que consegue prender a atenção e a vontade de aprender do homem pode vir a ter em propostas educacionais que utilizam meios audiovisuais, como a televisão e o cinema. Ela considera, ainda "que texto e imagem são absolutamente diferentes e igualmente importantes no processo de aprendizagem." (TV Escola. 1996: 22)

Silveira diz que o professor precisa ter tempo para aprender a usar a TV e para se acostumar a buscar a informação através da imagem e analisar o que é mostrado: "Se não se quer o professor obediente ao livro didático, da mesma maneira que ele não deve ser obediente ao vídeo."(TV Escola: 1996:23)

Na fala da professora do IERS um importante alerta:

"É claro que nós sabemos que a criança, o aluno consegue obter várias informações através da TV. E a questão de que elas chegam mais rápido, isto é certo. Tudo depende de como o professor

vai trabalhar . Se o professor aproveitar essas informações para trabalhar as críticas e as discussões será ótimo ... Mas, se o professor usar o vídeo como um tapa buraco para a sala de aula, para preencher o tempo do professor que faltou ou porque não tem uma aula programada ... isto será prejudicial para a turma ... é claro que a TV contém imagem e é pela questão do visual, pela questão auditiva, que acaba chamando mais atenção desses alunos ..." (entrevista concedida em 1998)

É impossível não admitir que a linguagem audiovisual está decisivamente incorporada à nossa cultura , não podemos tratá-la apenas como um recurso educativo, devemos aproveitar toda a sua dimensão formativa e informativa. A imagem é sem dúvida, uma importante produtora de conhecimentos. Mas certamente o debate continua com relação aos limites e tensões da tarefa de entreter e educar.

4.7 Palavras são palavras - Podem ser "verdades", podem ser conhecimento

"Os usuários da TV Escola têm dupla responsabilidade em relação à televisão: como cidadãos telespectadores e como educadores de um tempo em que as palavras continuam indispensáveis, mas já não são tão suficientes."(Sylvia Magaldi. 1996: 32)⁶¹

Podemos encontrar a promessa da entrada das escolas na modernidade no **Jornal do MEC** de julho de 1997, que traz como título da manchete principal "O marco de uma nova era" e a imagem de uma jovem estudante observando atentamente um globo terrestre. Ele apresenta-se como a

edição do professor e proclama em chamadas menores a mesma lógica de antecipação do futuro, perceptível na análise do conteúdo de cada matéria..

O mesmo jornal situa a utilização do **TV Escola** como uma ousada inovação pedagógica, e diz que seus programas "*São pequenas obras de arte utilizadas como material de apoio e para pesquisa dos alunos, por professores do Oiapoque ao Chuí*". A "*ida do computador à escola*" faz parte do programa mais ambicioso já desenvolvido pelo MEC "*Seja pelo aporte de recursos..., seja pela mudança de mentalidade*". Estaríamos, segundo a publicação, no rumo para o terceiro milênio.(julho del 997).

Futuro, revolução, nova era, mudança de mentalidade, tecnologia, avanço. Palavras e expressões presentes no linguajar da chamada "*pedagogia contemporânea*". A sensação de presente contínuo convive com a propaganda da busca de um modelo de futuro que se vislumbra no agora indissolivelmente ligado às máquinas inteligentes, às técnicas de domínio restrito, à velocidade, a uma concepção de tempo redimensionada.

O discurso do governo, muitas vezes, soa como doutrinação. O uso dogmático da palavra cria uma visão otimista da realidade em que basta termos acesso às tecnologias para vivermos nesse "novo mundo". Não se pode negar que a tecnologia interfere na cultura e cria novos códigos que se inscrevem na fala , nas construções dos discursos e que os objetos e as coisas, aparecem no discurso compondo a época. Porém, é preocupante a ênfase dada aos meios tecnológicos como fundamentais para o acesso ao conhecimento e como centrais na produção de uma nova mentalidade, análise tomada de um conteúdo

⁶¹ Revista TV Escola n.º 2 . Março/abril de 1996.

monolítico, que nos torna insensíveis aos conhecimentos que estão sendo transmitidos de outras formas.

Pergunto-me por que falar da palavra como "indispensável mas não tão suficiente"? Mais uma vez o que se tenta é contrapor palavra e imagem? O que significa para nós educadores as classificações que apresentam o uso da técnica como o centro da comunicação humana? O que dizer da mentalidade de professores, escritores, artistas, educadores em geral, que ainda utilizam formas tradicionais de transmissão de conhecimento: são anacrônicos, desatualizados, incompetentes no domínio da técnica porque se utilizam, ainda, de seus velhos e empoeirados instrumentos de trabalho?

Perguntei a Wagner qual a sua análise acerca das terminologias constantemente usadas pelo governo federal para se referir às inovações tecnológicas (*escolas do futuro, escolas do terceiro milênio, pedagogia contemporânea*), numa associação ao futuro, quando muitas escolas públicas ainda vivem em condições de abandono e atraso. A então coordenadora de Educação à Distância da SEE do Rio de Janeiro, afirmou a necessidade de fazermos com que a escola dê o "*salto para o futuro*", pois :

"(...) se a gente for esperar que todo mundo esteja no nível que possa estar totalmente no futuro, a gente não vai fazer nada ... Tem que ter televisão e depois ver como resolve a falta de giz. Tem que se lançar se não a gente fica cada vez mais atrás do bonde da história (entrevista concedida em 1998)

Perguntei a uma das professoras do 1º segmento do ensino fundamental do IERS o que achava do lema : "*Professor: com a TV Escola a sua*

aula vai ser um show." E como via a associação das inovações tecnológicas às terminologias acima citadas. E sua resposta foi:

"Bem é claro que se isso funcionasse seria até legal para as escolas. Seria excelente que todas as escolas tivessem informática, que os alunos tivessem acesso à informática, que a própria TV Escola funcionasse da forma correta. Mas nós sabemos que isto é só da boca pra fora. É só questão de mostrar um serviço que não está sendo feito ..." (entrevista concedida em 1998)

No depoimento de outra professora:

"Se o aluno não tiver oportunidade de tocar, de sentir, de experimentar o que é usar, do que é fazer funcionar um computador, o que é mexer nas teclas, é como se fosse assim: eu estou chupando o doce e você está olhando. Você não está sentindo o gosto. É botar água na boca da criança, porque ele não tem como experimentar... É como naquela propaganda em que você tem aula de computação no quadro-negro...ele está apenas assistindo. Então é difícil que ele tenha as mesmas oportunidades que o outro vai ter." (entrevista concedida em 1998)

A fala da *falta de giz* é a fala que simboliza a denúncia da falta de condições mínimas para o exercício do atividade docente, o que não deve ser uma contraposição à introdução da televisão e do computador na escola. A escola precisa ter o giz e o apagador, a televisão e o computador, a palavra e a imagem, e o consenso e o dissenso. Precisamos identificar o que torna o abismo entre o "novo" e o "tradicional" tão profundo. E fundamentalmente, considero a

palavra indispensável, inclusive para aqueles que dão significados às propagandas de que ela já não é tão suficiente.

Calvino escreve sobre a existência de dois tipos de processos imaginativos: " *o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal*". Ele lembra que todo filme é o resultado de uma sucessão de etapas e no cinema a imagem que vemos, primeiro surgiu enquanto um texto escrito, para depois ser reconstruído em sua corporeidade num *set*. Nesse processo a imaginação tem um papel tão importante quanto o das fases de realização das seqüências de um filme, é o que Calvino vai chamar de "*cinema mental*", que é a nossa capacidade de projetar imagens em nossa tela interior (1988: 99).

A palavra garante a existência do pensamento, ela é um fenômeno do pensamento e podemos conhecer seus diferentes significados a partir de como foi concebida e em qual contexto estava inserida. A palavra e a tecnologia em sua origem devem ser compreendidas dentro de uma realidade material.

Linhares, discute a questão da neutralidade da tecnologia e afirma que esta não seria nem boa nem má em si, mas o que determinaria sua qualificação seria seu uso. E em resposta às suas indagações a autora afirma que "*Usamos, mas somos usados pelas tecnologias, pela materialidade que nos cerca, pela cultura que nos constitui*"(1995: 31).

A presença do plutonium, por exemplo, cobra um Estado forte. Aceitar usinas nucleares implica na aceitação de uma elite técnico-científica e industrial- militar. A mesma autora lembra que não podemos desconhecer que as tecnologias não foram criadas por si mesmas, foram produzidas para

responderem a problemas concretos, para desempatar conflitos. Linhares observa, ainda, que uma revisão rápida da literatura sociológica e política mostra que temos acumulado mais estudos sobre como tirar proveito das tecnologias do que sobre a produção social, histórica dessas mesmas tecnologias.

Freitas em seu estudo lembra que *Vygotsky compreendia a criatividade como toda realização humana geradora de algo novo* e que a imaginação, como base da criatividade humana, se manifesta em todos os aspectos da vida e todo o mundo da cultura é produto da imaginação e da criação humana , não existindo criação apenas *nas obras dos grandes inventores e sábios mas sempre que o ser humano imagina e cria algo novo*. Essa atividade criadora se relaciona diretamente com a variedade de experiências acumuladas pelo homem.

"(...) É nessa perspectiva que a criação é compreendida por Vigotsky como uma reelaboração criadora do antigo com o novo. A obra criadora se constitui num processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia nas precedentes. Dessa maneira , toda invenção, por genial que seja , é sempre produto de sua época e seu ambiente . A obra criadora partirá de níveis já alcançados antes e se apoiará em possibilidades que existem fora de seu criador."
(1996: 77)

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARA CONTINUAR O DEBATE.

"O diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhe dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com a autocrítica." (Konder: 1992: 139)

Quase cinco anos depois de sua criação o **TV Escola** já deu passos decisivos para alcançar o objetivo inicial do governo federal de constituição de um sistema nacional de educação à distância. O programa em seu curto tempo de existência estendeu-se para o ensino médio e para a formação inicial de professores leigos. O instrumento que prioritariamente serviria para a "capacitação" de professores do ensino fundamental alçou vôos maiores e já é central para a ambiciosa meta de dar Habilitação para o Magistério para 70 mil profissionais até o fim de 2001.

Este sistema nacional de educação à distância, entretanto, não conseguiu evitar contradições. A propaganda das benesses promovidas com a introdução dos meios eletrônicos desenvolveu-se a partir um discurso de uma

única voz que antecipa o futuro através de promessas e especulações e tenta ocultar as contradições. E como diz Schön as vítimas - os professores e as escolas - mais uma vez são culpadas pelas inadequações do sistema educacional (1992).

O TV Escola é o embrião de um sistema que envolve não apenas a constituição de um canal de TV que sirva enquanto uma outra modalidade de ensino para todos os níveis e ofereça ao professor formação inicial e formação continuada, além de material didático de apoio às aulas, mas também como um eficiente divulgador de uma determinada visão de mundo e de escola pretendida. Exerce um papel político-pedagógico fundamental no processo em curso de reformas da educação.

A lógica da redução dos custos vem dando o tom das políticas públicas do governo. Mais barato e abrangente, mobiliza menos recursos humanos do que se a formação inicial desses professores leigos, por exemplo, fosse ministrada somente pela metodologia presencial. Bom para o governo. Mas, e o professor o que acha disso ?

Ainda é cedo demais para avaliar que tipo de formação receberá esse professor, mas precisamos enfrentar desde já o debate acerca da possibilidade de que os cursos a distância sigam um padrão único, que substitua a multiplicidade de sujeitos, vozes e olhares. Esse padrão é visível no discurso e na forma como o governo implementa suas políticas. Os 70 mil professores certamente precisarão de formações diversificadas, que atendam às especificidades dos diferentes contextos em que estão inseridos pelo Brasil afora. E o professor o que pensa de sua formação?

Novamente o professor encontra-se diante de diagnósticos acerca de seu trabalho, sem que contudo lhe tenha sido oferecida a oportunidade de repensar a sua prática e acaba sendo um receptor da linguagem dos documentos governamentais que apresentam uma concepção de mundo, que necessariamente não é a sua, sem que haja um espaço coletivo para crítica e tomada de consciência. A relação do governo com a profissão docente é utilitária. Nela se retira a garantia de que o professor possa familiarizar-se manejar, opinar e reelaborar o que se produz nos gabinetes governamentais a partir realidade em que está inserido.

Com esta pesquisa uma das convicções que vejo fortalecidas, é a de que os profissionais estão permanentemente em busca de todos os instrumentos que contribuam para a sua formação profissional e para melhoria de sua prática. Partindo desse pressuposto posso afirmar que o programa **TV Escola** tem sido recebido pelos profissionais como mais uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino, uma vez que tem sido utilizado para a formação e como recurso didático de apoio as aulas.

As novas tecnologias de telecomunicação abrem um campo de informação e formação diferente das modalidades anteriores. A televisão tem um papel de trazer grandes quantidades de informação, de forma muito rápida, que, no entanto, podem estimular uma forma de pensar muito imediatista.

Os vídeos podem ser, como diz o governo, "*obras de arte*" a serviço da diversão e da cultura, proporcionando experiências lapidares para a formação humana em todas as épocas. Mas, precisamos considerar de forma crítica todas as lacunas que tem o seu uso. A TV pode e deve ser utilizada como meio de democratizar o conhecimento, mas torna-se necessário que se

democratize também a produção dos programas e exista espaço para debate em que apareçam as diferentes vozes.

Dentro da lógica de que é preciso democratizar a produção dos programas televisivos e não apenas o acesso aos meios tecnológicos, chego à conclusão: a de que não basta apenas perguntar nas pesquisas oficiais como a programação tem sido usada ou quais as dificuldades que o profissional tem para a utilização do **TV Escola**. O governo precisaria preocupar-se em saber o que o profissional gostaria de receber enquanto formação e partir da compreensão de que as necessidades e os acúmulos de experiências não são as mesmas para as centenas de milhares de professores em território nacional.

Não se abreviam as fronteiras de tempo e espaço e os diferentes níveis de formação e de vivência cultural das comunidades escolares através de padronizações. Em nome do "novo" não se pode negar o que existe de cultura e história, elementos que constituem a identidade dos profissionais da educação. O **TV Escola** é transmissor das concepções político-pedagógicas do governo federal expressas nos **PCN's** e incorpora em seu vocabulário pedagógico uma idéia de identidade, em que o professor nem sempre se reconhece.

Não deveria existir uma disputa entre ensino presencial e ensino à distância, podem ser complementares um ao outro, não implicando numa substituição do mais caro pelo mais barato. Ambos podem ser modalidades empreendidas de forma combinada para a formação do professor. A televisão pode ajudar a preencher lacunas na formação básica de muitos professores e incentivar uma aprendizagem autônoma ao longo da vida.

Neste sentido o **TV Escola** deveria ser incluído no planejamento coletivo das escolas e fazer parte dos projetos pedagógicos das mesmas.

Entretanto, o governo parece não querer ouvir a reivindicação generalizada dos professores de que haja tempo para estudo e trabalho pedagógico dentro do local e horário de trabalho. O recreio virou em muitas escolas o horário para a troca entre os professores, o nem de longe atende as necessidades formativas dos profissionais.

O governo que faz tantos decretos e resoluções sem consultar os profissionais, deveria garantir na jornada de trabalho um tempo para a formação em serviço e trabalho pedagógico dentro do local trabalho., considerando este direito dos profissionais como uma das condições de trabalho necessárias para a melhoria da qualidade de ensino. Desta forma estaria ouvindo os professores.

Entretanto, é mais fácil se desresponsabilizar dos problemas e dizer que o professor não se formou porque não quis. A inexistência de diálogo coloca-se ao lado da profusão de decretos, resoluções e instituição de parâmetros. O governo não se faz receptor das críticas e por sua vez não faz autocrítica de suas ações e omissões.

O abandono de uma visão de "processo" e o retorno ao tecnicismo, remonta uma concepção metodológica determinista e fecha os caminhos que levam ao diálogo, cria símbolos, signos ideológicos e estabelece "verdades". Os programas governamentais tentam construir uma visão de presente ligado ao futuro. As contradições do presente são esquecidas em nome do porvir.

Konder lembra que ao longo da história as especulações sobre o futuro exerceram grande fascínio. Para ele, o autor da previsão sempre desliza para a crença de que existe um destino traçado ou para a fé num movimento histórico que segue leis imutáveis:

"Na realidade, as previsões são desdobramentos daquilo que as pessoas estão fazendo ou pretendendo fazer. E Gramsci, que não se iludia a respeito delas, advertia: "é absurdo pensar numa previsão puramente 'objetiva' ". E acrescentava: "Quem faz a previsão, na realidade, tem um 'programa' que quer fazer triunfar, e a previsão é exatamente um elemento desse triunfo". De fato, "há uma concepção do mundo implícita em toda a previsão". (1992: 131-132)

Bakhtin não procurava no discurso o consenso, mas a polarização, o dissenso, a contradição a ambivalência. A palavra continua a ser o centro da comunicação entre os homens e como tal é utilizada nos discursos e nas disputas ideológicas. Como diz Stam *"não há luta política que não passe pela palavra"* (157). Ao longo do texto busquei destacar palavras presentes no discurso do governo que não estavam isentas de um valor, com o objetivo de demonstrar a disputa ideológica sendo realizada naquilo que Bakhtin chamaria de "terreno da linguagem".

Nunca é demais dizer que a imagem, a palavra e mesmo a tecnologia podem servir a diferentes visões de mundo e classes sociais, podem produzir diferentes conhecimentos acerca de determinada temática. A imagem não substitui o discurso, assim como o discurso não substitui a imagem, pois existem formas múltiplas de apreensão da realidade.

Não podemos pensar a formação apenas a partir do mundo da técnica. O professor que não domina um computador ou não sabe usar um vídeo ficou para trás e para resolver esse vazio formativo bastaria oferecer ao magistério as máquinas da modernidade. Daí surgem as falas do "desmanche da civilização do livro", que cria abismos entre o "novo" e a "tradição"; e surgem as

afirmações de que chegamos ao fim da predominância da fala e da escrita no interior da escola. Estamos em meio a um processo, onde ainda temos muitas possibilidades a serem vividas e analisadas. A televisão, o computador e as redes internacionais de computadores podem, ao contrário, reafirmar a função da leitura e da escrita e não indicar o *fim da civilização do livro*, como dizem alguns mais afoitos.

As novas tecnologias apresentam um desafio para a área educacional. As tecnologias são um acervo da humanidade, representam o acúmulo de conhecimentos que o homem tem da natureza e da realidade. Se é um fato que a linguagem audiovisual tornou-se um fato cultural marcante neste final de século, esse fato não impede que a tese de que a educação à distância e o uso da tecnologia são o ponto de chegada para que as escolas alcancem uma educação de qualidade seja uma tese formulada num tom determinista.

Textos que visam "*converter*" o professor às novas tecnologias, abandonam muitas vezes uma dimensão formadora. Precisamos pensar a formação em sua dimensão de experiência, enquanto aquilo que nos acontece. Os escritos e as imagens apregoadas pelo governo podem não ser acessíveis, se não forem as palavras e as imagens reconhecidas pelo professor. A formação desenvolve-se dentro da temporalidade, não podemos pensá-la desligada das mudanças, mas também precisamos nos desprender dos automatismos e das inevitabilidades.

Os programas de educação à distância, precisam partir do pressuposto de que a formação não acontece apenas na escola, mas na vida. E para o **TV Escola** transformar a aula do professor num show, como promete seu cartaz, precisará considerar que o "*fantástico show da vida*" é real e cheio de

contradições, nas quais se inscrevem também nossas esperanças e utopias. Esperança, por exemplo, de que as tecnologias estejam muito em breve a serviço de gerar tempo livre para o lazer, necessidade de todo o ser humano .

Os exemplos de professores que superam as dificuldades, que caminham cerca 20 quilômetros para estudar, como os professores-cursistas, devem sinalizar, não que os professores estão dispostos a enfrentar sacrifícios, mas que estão dispostos a realizar seu trabalho da melhor maneira possível. O magistério não é uma missão, é uma profissão.

O que é possível perceber no discurso do governo nem sempre é a presença do professor enquanto criador. Se os programas do canal **TV Escola** são considerados pelo MEC como "*pequenas obras de arte*", o professor é visto apenas como aquele que contempla e não como aquele que contempla e completa a obra, dando a ela o seu próprio significado. Uma obra de arte não pode se limitar a ser uma fabricação técnica, precisa liberar o homem para livremente se inventar e se exprimir.

6 BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Marília. Um Estrangeiro do Interior: Reflexões Sobre a Pesquisa com Meninos de Rua. In: Arquivos Brasileiros de Psicologia. V. 48, n. 2,. Instituto de Psicologia. IMAGO. CNPQ. UFRJ. 1996.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec. 1997.
- _____. Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre poética sociológica). Mimeógrafo.
- _____. Estética de la Creación Verbal. Siglo Veintiuno Editores . México, Espanha, Argentina e Colômbia. 1982.
- BARILLI, Elomar O V.Castilho. Formação Continuada de Professores - Por quê? Como? E Pra quê? XXX Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - I Seminário de Formação de Docentes para a Educação Profissional . Educação e Tecnologia : O Professor Sempre Mestre ?! - Publicação da ABT/SENAC. 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. Escola Versus Televisão. Uma Questão de Linguagem. In: Revista Educação & Sociedade, 16, n. 52, dezembro/95.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. Formação do Educador. V. 2. São Paulo: UNESP, 1996.
- BOMENY, Helena M. B. Novos Instrumentos , Velhas Indagações. In: Tecnologia Educacional - ABT- Rio de Janeiro. N. 136/137. Maio /junho /julho/agosto. 1997.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 1998.
- BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1983.
- CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras. 1988

CASTAÑEDA, Manuel Moreno. Tecnologia , Para que? .Rio de Janeiro. Publicação do Seminário: Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação à distância - LDB. ABT. 1997.

CLARK, Katerina & HOLQUIST, Michael. Mikhail Bakhtin. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CORTELAZZO. Iolanda B.C. Utilização pedagógica das redes eletrônicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e JUNIOR, Celestino Alves da Silva,(org.).Formação do Educador: Dever do Estado , tarefa da Universidade. V. 3. São Paulo. Ed. UNESP Fundação. 1996.

DEMO, Pedro. Professor e teleducação. XXX Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - I Seminário de Formação de Docentes para a Educação Profissional . Educação e Tecnologia : O professor sempre mestre ?! - Publicação da ABT/SENAC. 1998.

Questões para a Teleducação.
Petrópolis: Vozes, 1998.

EMERENCIANO, Maria do Socorro J. . Educação a Distância: Propondo Horizontes. In: Revista da Universidade Católica de Brasília. Universa, Brasília, v. 5, n.3, outubro, 1997.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Educação a Distância (EAD) e as Novas Tecnologias. In: Revista Tecnologia Educacional - ABT- Rio de Janeiro. N. 132/133, setembro/ outubro / novembro / dezembro. Ano 25, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Walter Esteves. TVs Educativas para a Cidadania. In: Educação a Distância. Eixo Temático H: Mediatização. UEA • Educação Televisiva. Brasília: Universa, 1998.

GATTI, Bernardete A. Análises com Vistas a um Referencial para Política de Formação de Professores para o Ensino Básico. Brasília: Cadernos CONSED . Série Estudos. Ano I - n. 2, 1996.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Visões Críticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HEIDEGGER, Martin. Achémient vers la parole, Paris, Gallimard.

HOBBSAWM, Eric. A Crise Atual das Ideologias. In: SADER, Emir, (org). O Mundo Depois da Queda. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____, Era dos Extremos : O Breve Século XX - 1914- 1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

JORNAL O GLOBO. Caderno Prosa e Verso, de 4 de outubro de 1997.

As Novas Tecnologias e os Velhos Desafios do Ensino a Distância em Debate na FGV. JORNAL O GLOBO, 05 de abril de 1999.

KENSKI, Vani Moreira . A Profissão do Professor em um Mundo em Rede: Exigências de Hoje, Tendências e Construção do Amanhã. Professores o Futuro é Hoje. XXX Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - I Seminário de Formação de Docentes para a Educação Profissional . Educação e Tecnologia : O Professor Sempre Mestre ?! - Publicação da ABT/SENAC, 1998.

KONDER, Leandro. A Derrota da Dialética. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

_____. Marx, Vida e Obra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. O Futuro da Filosofia da Práxis: O Pensamento de Marx no Século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. Walter Benjamin, o Marxismo da Melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KRAMER, Sonia & JOBIM E SOUZA, Solange. Experiência Humana. História de Vida e Pesquisa: um Estudo da Narrativa, Leitura e Escrita de Professores. In: KRAMER, Sonia & JOBIM E SOUZA, Solange (org). História de Professores: Leitura, Escrita e Pesquisa Educacional. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia. Leitura e Escrita de Professores - da Prática da Pesquisa à Prática de Formação, 1997. (mimeo.)

_____. Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola. Rio de Janeiro: Ática, 1994.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. Educação à Distância - Algumas Considerações. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LAROSSA, Jorge. Pedagogia Profana. Danças. Piruetas e Mascarados. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. O Que é Virtual ? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

LINHARES, Célia Frazão. Tecnologias Inteligentes X Juventude Desempregada : Desafios da História. In: Tecnologia Educacional - ABT- n. 126, setembro / outubro, 1995.

_____. Formação de Professores: Práticas Vividas e Práticas Anunciadas. In: Revista Tecnologia Educacional - ABT- Rio de Janeiro, n. 132/133, setembro / outubro / novembro / dezembro. Ano 25, 1996.

LITTO, Fredric M. A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo. Um Laboratório de Tecnologia de Ponta para a Educação. In: Revista Tecnologia Educacional - ABT- Rio de Janeiro.116/117, janeiro / fevereiro / março / abril. Ano 23, 1994.

LOBO, Francisco José da Silveira. A Educação a Distância na LDB e no Plano Decenal. Pontos para uma Reflexão. In: Tecnologia Educacional - ABT- Rio de Janeiro, n. 118, maio/junho. Ano 23, 1994.

LOWY, Michael. As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento. 5. Ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEZES, Mindé Badauy de. TV Escola: uma Estratégia para a Melhoria das Qualidade de Ensino. In: Revista Tecnologia Educacional - ABT- Rio de

Janeiro, n. 132/133, setembro/ outubro / novembro / dezembro. Ano 25, 1996.

MORAN, José Manuel. Interferências dos Meios de Comunicação no Nosso Conhecimento. In: Tecnologia Educacional - ABT - Rio de Janeiro, n. 132/133, setembro/ outubro / novembro / dezembro. Ano 25, 1996.

Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. In: Tecnologia Educacional - ABT- Rio de Janeiro, n. 26. Setembro/outubro . Ano 24, 1995

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Escola, Currículo e Construção do Conhecimento. Novas reflexões. In: Tecnologia Educacional - ABT- Rio de Janeiro, n. 118, maio/junho. Ano 23, 1994.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mais uma Vez em Questão. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & JÚNIOR, Celestino Alves da Silva,(org.). Formação do Educador: Dever do Estado Tarefa da Universidade. V. 3. Ed. UNESP Fundação, 1996.

NETO, Miguel Farah e SOUZA, Solange Jobim . Considerações sobre a Tirania da Imagem na Educação : Educação a Distância e Cultura do Consumo. Comunicação apresentada na 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. O Desafio Contemporâneo da Educação a Distância. In Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun., 1996.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das Mudanças no Conteúdo das Propostas Educacionais no Brasil dos Anos 90- período Itamar Franco. (mimeo.)

PESSOA. Alayr Rodrigues. Literatura como Palavra Reinventada: uma Reflexão sobre a Prática Pedagógica. (Dissertação de Mestrado - UFF).

POPPOVIC, Pedro Paulo. Educação a Distância: Problemas da Incorporação de Tecnologias Modernas nos Países em Desenvolvimento. In: Revista Em Aberto, Brasília , ano 16, n. 70. Abr/jun., 1996.

ROMÃO, José Eustáquio . O Ensino Municipalizado e a Sociedade Tecnológica. Novo Desafio da Tecnologia Educacional. In: Tecnologia Educacional - ABT - Rio de Janeiro, n. 121, novembro/dezembro, 1994.

- SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: Lições do História. In Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. ,1996.
- SAVIANI, Dermeval A Nova Lei da Educação : Trajetória, Limites e Perspectivas. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados, 1997.
- SCHAFF, Adam. Sociedade Informática. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. Programa de Acción para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, (mimeo)
- SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antonio . Os Professores e a sua Formação. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Mana Manuela Ramos de Souza. Linguagem e Sociedade: uma Abordagem à Obra de M. Bakhtin. Laboratório de História Antiga /UFRJ. PHOÍNIX, 1996
- SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão da Comunicação no Espaço Educativo. Os Desafios da Era da Informação para os Projetos Educativos , no Alvorecer do Século 21. In Revista de Educação. Salvador, CEAP, n. 20, Ano 6, março de 1998.
- SODRÉ, Muniz. A Revolução Tecnológica da Educação - Niskier analisa o ensino à distância- a o saberia CL aprender do mundo virtual. Jornal O Globo. Caderno Prosa e Verso, 30 de outubro de 1999.
- SOUSA; Eda Coutinho B. Machado do Panorama Internacional da Educação a Distância. In Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun., 1996.
- SOUZA, S. J. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: Potifonia, Alegoria e o Discurso da Ciência Contemporânea . In: BRAIT, B., org. Bakhtin , Dialogismo e Construção do Sentido. Campinas: Ed. UNICAMP.
- STAM, Robert. Mikhail Bakhtin e a Crítica Cultural da Esquerda . In: . KAPLAN, E. Ann (org.) O Mal-estar no Pós-modernismo: Teorias e Práticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

WHITROW, G. J. O tempo na História : Concepções do Tempo da Pré-história aos Nossos Dias . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ZIBAS, Dagmar M. L. Escola Pública versus Escola Privada : O Fim da História? Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 100, p.57-77, março, 1997.

Documentos oficiais e publicações:

Apostila do Encontro para a Capacitação de Orientadores de Aprendizagem do Telecurso 2000 - Projeto "Oportunidades do Futuro" . Setembro /1998.

Cadernos da TV Escola. Conversa de Professor: Ciências/iniçius Signorelli. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1996.

Cadernos da TV Escola. Conversa de Professor. Língua Portuguesa./ Regina Maria Hubner Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1996.

Cadernos da TV Escota. Conversa de Professor: Matemática/ Luís Márcio Imenes e Marcelo Lellis. . Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1996.

Cadernos da TV Escola. Diários. Projetos de Trabalho. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

Cadernos da TV Escola. Educação Especial. Deficiência Mental. N.º 1. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

Cadernos da TV Escola. Livros etc.../ Zélia Cavalcanti. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1996.

Cadernos da TV Escola. PCN na Escola: Convívio escolar. Técnicas didáticas. Educação Física. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

Cadernos da TV Escola. PCN na Escola: História, Geografia, Ciências, Artes. N.º5. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

Cadernos da TV Escola. Trama do Olhar. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

Cadernos da TV Escola. Viagens de leitura/ Maria Thereza Fraga Rocco. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1996.

Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

JORNAL CNTE Notícias. Ano XI - n. 55. Brasília. Outubro/ Novembro de 1999.

JORNAL DO MEC. Edição Especial 1. Brasília, Julho de 1997.

JORNAL DO MEC. Ano 11, n. 6. Brasília. Novembro/dezembro de 1998.

JORNAL DO MEC. Ano 11, n. 7. Brasília. Março de 1999

JORNAL DO MEC. Ano 12, n.12. Brasília. Setembro de 1999.

Metas e Bases para a Ação de Governo, de setembro de 1970.

Núcleo Curricular Básico. MulteEducação. Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 1996

Oportunidades de Futuro. Guia de Apresentação. Rio de Janeiro. Viva Rio/ Secretaria de Estado de Trabalho e Ação Social. Setembro, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (PCN)

Plano Nacional de Educação (PNE) - MEC/INEP

Plano Nacional de Educação (PNE)- Proposta da Sociedade Brasileira- Projeto de Lei nº4155/98.

- Prioridades y Estratégias para la Educacion. Estúdio Setorial del Banco Mundial. Departamento de Educacion y Políticas Sociales. Versión Preliminar. Mayo de 1995.
- Projeto de Apoio à Implementação , ao Acompanhamento e a Avaliação da TV Escola. II Etapa -junho a dezembro de 1996. CONSED.
- Proposta para o Documento : Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação. MEC / INEP, 20 de agosto de 1997.
- Referencial Pedagógico - Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Documento Preliminar de dezembro de 1997.
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância. n.º 1, setembro/outubro de 1995.
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 2, março/abril de 1996
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 3, maio/junho de 1996.
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 4, agosto / setembro de 1996.
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a Distância, n. 6, março / abril de 1997.
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a Distância, n. 7, maio / junho de 1997.
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 8, agosto / setembro de 1997
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 9, outubro/novembro de 1997.
- Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância. Edição Especial, dezembro de 1997.

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 10, março /abril de 1998

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n.11, maio/junho de 1998

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância. Edição Especial, julho de 1998.

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 12, agosto/setembro de 1998.

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 13, outubro/novembro de 1998

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 14, março/abril de 1999

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 15, maio/junho de 1999

Revista TV Escola. MEC - Secretaria de Educação a distância, n. 16, agosto/setembro de 1999

Série de estudos - educação a Distância. MEC/SEED - TV da Escola : Avaliação da TV Escola pela Fundação Cesgranrio.

XXX Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - I Seminário de Formação de Docentes para a Educação Profissional . Educação e Tecnologia : O professor sempre mestre ?!

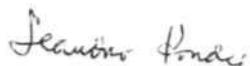
SENAI : Ontem, Hoje e Amanhã. Educação para o trabalho e a cidadania. 2. Ed. atualizada. CNI / SENAI, 1997.

Web pages

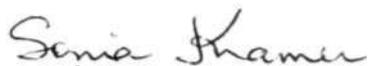
<http://www.mec.gov.br/seed>.

www.edutecnet.com.br.

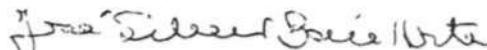
Dissertação de Mestrado apresentada ao **Departamento de Educação** da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro pela mestrandia MÔNICA REGINA FERREIRA LINS, sob o título "**TV ESCOLA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A PALAVRA, A IMAGEM E O PROFESSOR NA ERA DA INFORMAÇÃO**", aprovada pela Comissão Julgadora formada pelos professores:



LEANDRO KONDER
Departamento de Educação
PUC-Rio
(Orientador)



SÔNIA KRAMER
Departamento de Educação
PUC-Rio



JOSÉ SILVÉRIO BAIA HORTA
Departamento de Educação
UFF

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, / / 2000

JÜRGEN HEYE
Coordenador Setorial de Pós-Graduação do
Centro de Teologia e Ciências Humanas PUC-Rio