

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e  
potencialidades em um programa governamental  
de educação a distância**

*Mirza Seabra Toschi*

PIRACICABA, SP

1999

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e  
potencialidades em um programa governamental  
de educação a distância**

*Mirza Seabra Toschi*

PIRACICABA, SP

1999

**Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância**

**MIRZA SEABRA TOSCHI**

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> D.<sup>ra</sup> Rinalva Cassiano Silva**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**PIRACICABA, SP  
1999**

## BANCA EXAMINADORA

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> D.<sup>ra</sup> Rinalva Cassiano Silva

COMPONENTES:

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Prof. Dr. Davi Betts

Prof.<sup>a</sup> D.<sup>ra</sup> Roseli Pacheco Schneltzer

Prof.<sup>a</sup> D.<sup>ra</sup> Vani Moreira Kenski

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela vida, amparo, amor e pelas condições de estudo.

Ao meu esposo, José Pedro, pelo companheirismo na trajetória profissional.

Às minhas filhas Larissa, Aline e Mylena e meu neto, Pedro, pela compreensão e respeito ao meu isolamento em muitas ocasiões.

A professora Rinalva Cassiano Silva, pela orientação estimuladora.

Ao professor Davi Betts e, especialmente, à professora Roseli Pacheco Schneltzer, pelas contribuições valiosas na qualificação deste trabalho.

Às amigas Vani Kenski e Maria Luiza Belloni, pelo estímulo e atendimento às minhas solicitações.

Aos amigos, professores e colegas do curso de Doutorado da UNIMEP, manifesto minha honra de tê-los como companheiros intelectuais. À Irizelda Marins de Souza e Silva e à Carmen Fornari Diez, que me cativaram tanto que hoje somos amigas.

Aos amigos e colegas da Faculdade de Educação da UFG, pela compreensão e apoio, em especial, à Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Walderês Nunes Loureiro, pelas estimulantes e enriquecedoras conversas.

Aos amigos Aldimar, Mad'Anna e Renato, pelo prazer de estudar, pesquisar e debater juntos, em tantos encontros.

À Rosana Maria Ribeiro Borges, pela paciência, companhia e competência na elaboração do roteiro e edição do vídeo-relatório.

Aos amigos que compreenderam minhas freqüentes ausências, pelo acompanhamento carinhoso das etapas deste estudo.

À Darcy Costa, competente revisora deste trabalho.

Agradeço também à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal pelo incentivo do Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância.

Enfim, de modo especial, aos professores e professoras, coordenadoras e diretoras das escolas pesquisadas, sem os quais não haveria este estudo.

Aos professores brasileiros que, anonimamente, constroem o país e cuidam das novas gerações e, mesmo desprestigiados pelos governos e a sociedade, sabiamente continuam no seu revolucionário mister.

À memória de Mariazinha Fusari, pelo partilhar científico, mas muito carinhoso, dos saberes da comunicação e da educação.  
O céu ganhou um anjo professora...

## RESUMO

"Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância" é um estudo da política educacional de formação de professores, iniciado em 1995, e tem como foco o programa de educação a distância, TV Escola, de formação docente no local de trabalho, isto é, na escola.

A investigação foi realizada em três dimensões. Uma, macro, que estuda a atual política de formação de professores e sua relação com as orientações dos organismos internacionais, na qual se prioriza a educação a distância. A dimensão *meso* analisa a gestão e organização da escola e sua interferência na concepção de escola, como local de formação e recepção dos vídeos pedagógicos. Finalmente, na dimensão micro discute-se a recepção dos vídeos da Série Educação do Programa TV Escola, de forma a conhecer as múltiplas mediações intervenientes no processo de recepção, e se os programas atendem às necessidades formativas dos professores, especialmente no tocante à tentativa de formação de um professor reflexivo - retórica presente na política educacional.

A pesquisa empírica das dimensões *meso* e micro, realizada em duas escolas públicas de Goiânia, deu-se por meio da observação etnográfica e microetnográfica, e pelo uso de vários procedimentos de coleta de dados, como a observação, a videogravação, aplicação de questionários, realização de entrevistas semi-estruturadas, anotações em protocolo de registro e diário de campo.

O referencial teórico de análise de dados incluiu produções sobre diferentes campos do conhecimento, tais como, a política educacional da educação a distância e de formação de professores reflexivos. E também, teorias de administração e gestão de escolas e teorias da comunicação e, nestas, a das múltiplas mediações na recepção de mensagens.

A análise dos dados busca relacionar os diferentes elementos das três dimensões, bem como suas interrelações, com o caráter coletivo de formação docente e com a questão da unidade teoria-prática, presentes na proposta zeichneriana de professor reflexivo.

Os resultados da investigação apontam para a existência de um potencial propiciador da reflexão nos vídeos da TV Escola, mas não o caracterizam como um programa de educação a distância uma vez que considera os professores mais como usuários dos filmes do que profissionais em formação contínua, além da ausência de estratégias de acompanhamento e apoio aos professores, como um coordenador das discussões nas escolas.

O estudo conclui que um redesenho do Programa que incluísse horários específicos na jornada do professor para visionamento e discussões coletivas dos programas, onde a pluralidade de significações na recepção das mensagens pudesse se manifestar, poderia estar garantindo abrangência qualitativa no Programa TV Escola.

## SUMMARY

"Reflexive teacher's formation and TV Escola: misunderstandings and potentialities in a government program of long distance" is a study of the educational politics of teacher's formation, begun in 1995, and it has as focus the education program the distance, TV Escola, of teacher's formation in the work place, that is, in the school.

The investigation was accomplished in three dimensions. A macro, that studies the current politics of teacher's formation and your relationship with the orientations of the international organisms, in the one which the education the distance is prioritized. The meso dimension analyzes the administration and organization of the school and your interference in the school conception, as local of formation and reception of the pedagogic videos. Finally, in the micro dimension it discusses the reception of the videos of the Série Educação of the TV Escola Program, in way to know the multiple intervening mediations in the reception process, and if the programs assist to the teacher's formative needs, especially concerning the attempt of a reflexive teacher's formation - rhetoric present in the educational politics.

The empiric research of the dimensions meso and micro, accomplished in two public schools of Goiânia, gave him by means of the ethnographic observation and microethnographic, and for the use of several procedures of collection of data, as the observation, the videoengraving, application of questionnaires, accomplishment of semi-structured interviews, annotations in registration protocol and field diary.

The theoretical referential of analysis of data included productions on different fields of the knowledge, such as, the educational politics of the distance education and of reflexive teacher's formation. It is also, administration theories and management of schools and theories of the communication and, in these, the one of the multiple mediations in the reception of messages.

The analysis of the data search to relate the different elements of the three dimensions, as well as its inter correspondence, with the collective character of teacher's formation and with the subject of the unit theory-practice, presents in the proposal Zeichneriana of reflexive teacher.

The investigation's results point for the existence of a potencial which allow the reflexion over the videos of the TV Escola, but do not characterize as a long education program, once it considers the teachers more as users of the films than professionals in continuous formation, besides the lack of accompaniment strategies and the support to the teachers, as a coordinator to the schools discussions.

The study conclude that a restructure of the Program includes specific hour during the teacher's day journey for visionamento and collective discussions of the programs, where the plurality of significances in the reception of the messages may manifest, it could be guaranteeing qualitative inclusion in the TV Escola Program.

## RESUME

"Formation de professeurs renvoyés par la réflexion et la TV Ecole: equivoques et potentialités d'un programme gouvernemental d'éducation à distance", c'est une étude de la politique éducationnelle pour la formation de professeurs, initiée depuis 1995, et elle a comme but le programme d'éducation à distance TV Ecole pour la formation de professeurs dans le même lieu de travail, c'est à dire, à l'école.

L'investigation a été réalisée en trois dimensions. L'une d'elles, dans laquelle on étudie l'actuelle politique de formation de professeurs et son rapport avec les orientations des organismes internationaux et son principal sujet c'est l'enseignement à longue distance.

La dimension meso analyse l'administration et l'organisation de l'école et son intervention dans la conception de l'école comme lieu de formation, réception de vidéos pédagogiques. Finalement, dans la dimension micro, on discute la réception des vidéos sur la "Série Education" du programme TV École pour connaître les multiples médiations que intervenant dans la réception des messages on cherche encore mettre en évidence si ces programmes sont les mieux pour la formation des professeurs, surtout pour le professeur réfléchi - un discours présente dans la politique éducative.

La investigation empirique sur des dimensions meso et micro réalisée dans deux écoles publiques à Goiânia, a été faite à l'aide de l'observation ethnographique et microethnographique, ces instruments utilisés ont été divers

comme l'observation , l'enregistrement en vidéo, les questionnaires, les interviews semi-structurés us registres de l'observations participante.

Le fondement théorique s'est rapporté a des productions les différents faits de la connaissance, la politique pour l'enseignement à distance et pour la formation de professeurs renvoyés par la reflexión, bien comme à des théories sur l'administration des écoles et sur des théories de la communication et sur des multiples médiations à la réception de messages.

L'analyse des faits, cherche l'entrelacement des différents éléments dans les trois dimensions et aussi avec le caractère collectif de la formation du corps enseignant et aussi avec l'unité théorique-practique, presente dans la proposition de Zeichner du professeur réfléchi.

Les résultats de la recherche préconisent qu'il existe du potentiel favorable sur la réflexion des videos dans TV Escola, mais au même temps il reconnait que pour cela ils ne peuvent pas être considérer un programme d'éducation à distance, une fois qu'il prend les professeurs plutôt comme des usagers des programmes et nom comme des professionnels en processus de formation continue. Aussi bien il faut rémarquer l'absence des stratégies à suivre pour soutenir le professeur et pour qu'il devienne un coordinateur des discussions aux écoles.

L'étude suggère qu'il faudrait dessiner d'une nouvelle façon le programme pour y considérer des horaires spécifiques dans la journée du professeur. Il faudrait réaliser des sessions coletives à l'école, dans le but de regarder et de discuter des programmes, occasions où la pluralité des signifiés dans la réception des messages puisse être manifeste et comme ça assurer que le programme TV Escola puisse être atteint dans toute sa qualité.

## SUMÁRIO

SIGLAS USADAS

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICO E FOTOS

LISTA DE ANEXOS

INTRODUÇÃO.....19

CAPÍTULO I - A POLÍTICA E A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE

PROFESSORES - Plano geral..... 23

1. Aproximando educação e comunicação - fazendo escolhas..... 23

2. Comunicação - do grito ao satélite..... 27

3. A política educacional em curso no país..... 35

4. A dimensão da escola..... 42

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A

DISTÂNCIA - Parabólicas em ação..... 45

1. A política de formação de professores..... 45

2. A recepção e as políticas públicas de formação de professores na  
modalidade de EAD..... 54

3. O tempo e o espaço e a educação a distância..... 60

4. TV Escola como educação a distância..... 73

CAPÍTULO III - MARCO TEÓRICO DOS CAMPOS TEMÁTICOS -

*Grazzing*..... 83

1. Revisão bibliográfica..... 84

2. Formação de professores e o professor reflexivo..... 87

3. Reflexão, conhecimento e pesquisa-ação..... 95

4. Estudos sobre recepção.....	..101
5. Gestão e organização da escola..	..110
 CAPÍTULO IV - Metodologia ... <i>high tech</i> .....	 123
 CAPÍTULO V - PESQUISANDO... Um <i>zoom</i> no projeto TV Escola..	 ..142
1. As escolas pesquisadas.....	..142
2. A TV Escola.....	..146
3. A busca do momento coletivo.....	..153
4. Critérios de seleção dos vídeos.....	..159
5. As sessões coletivas de vídeo.....	..163
5.1 Dinâmica das sessões.....	..164
6. Concepções de professor e de formação de professores subjacentes aos vídeos selecionados para as sessões.....	..168
6.1. Desatando os nós com afeto (conteúdo e análise).....	..168
6.2. A escola além da aula (conteúdo e análise).....	..173
6.3. As escolas dos muito Brasis (conteúdo e análise).....	..177
6.4. Sobre os três vídeos.....	..182
7. Recepção das mensagens nas sessões coletivas.....	183
7.1. A escola além da aula - Escola Lázaro Rodrigues - Fita 1.....	186
7.2. A escola além da aula - Escola Joaquim Almeida - Fita 2.....	190
7.3. As escolas dos muitos Brasis - Escola Lázaro Rodrigues - Fita 3.	194
7.4. As escolas dos muitos Brasis - Escola Joaquim Almeida - Fita 4.	197
<b>8. As mediações da recepção.....</b>	<b>..203</b>
8.1. Mediações individuais.....	..207
8.2. Mediações institucionais.....	..210
8.3. Mediações organizativo-institucional....	..214

8.4. Mediações massmediática.....	..220
8.5. Mediações situacionais.....	..221
8.6. Mediações de referência.....	..224
8.7. Mediação do pesquisador.....	..226
8.8. Mediação temor tecnológico.....	..227
8.9. Mediação resistência fragmentada..	..229
CAPÍTULO VI - TV ESCOLA E O PROFESSOR REFLEXIVO- <i>Close-up</i> em <i>contra-plongée</i> .....	..232
1. Professor reflexivo e as mediações.	..238
2. Unidade entre teoria e prática.....	..240
CONCLUSÃO- O não argumento de Hollywood- <i>The endl Fim</i> .	..248
BIBLIOGRAFIA..	..274
ANEXOS	..288

## **SIGLAS USADAS**

AA - Aprendizagem Aberta

AJB - Agência Jornal do Brasil

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BF - Bairro Feliz

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIESPAL - Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América  
Latina

CRIE - Centro de Referências para as Inovações e Experimentos

DC - Diário de Campo

EAD - Educação a Distância

ECA - Escola de Comunicação e Artes

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

JA - Jardim América

LCC - Leitura Crítica da Comunicação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MARPLAN - Pesquisas e Planejamento de Mercado  
MEC - Ministério da Educação e do Desporto  
NEPP- Núcleo de Estudos e Políticas Públicas  
NTIC - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação  
PAPED - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PNB - Produto Nacional Bruto  
PNEAD - Programa Nacional de Educação a Distância  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PR - Protocolo de Registro  
PUC/Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
SAEB - Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica  
SM - Salário Mínimo  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
TVE - TV Educativa  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICAMP - Universidade de Campinas  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICO E FOTOS

### a) Quadros

Quadro 1 - Modelos formativos dos professores .....	...91
Quadro 2 - Periodização da pesquisa em Comunicação no Brasil..	.101
Quadro 3 - Elementos da cultura organizacional .....	.113

### b) Tabelas

Tabela 1 - Tipos de gestão escolar na Região Centro-Oeste.....	118
Tabela 2 - Rendimento mensal médio em SM em domicílios, %.....	143
Tabela 3 - Estratos sociais do Bairro Feliz e Jardim América - IPLAM e IBGE.....	144

### c) Gráfico

Gráfico 1 - Interrelações entre os elementos do estudo...	249
---	-----

### d) Fotos

Foto 1 - Cena do programa "Desatando os nós com afeto" ...	168
Foto 2 - Cena do programa "A escola além da aula".....	173
Foto 3 - Cena do programa "As escolas dos muitos Brasis"..	177

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionários da primeira sessões de vídeo,	289
Anexo 2 - Questionário da segunda sessão de vídeo ..	290
Anexo 3 - Questionário da terceira sessão de vídeo ..	291
Anexo 4 - Entrevistas semi-estruturadas - questões orientadoras...	.293
a) professores e professoras..	.293
b) coordenação pedagógica...	.294
c) diretoras.....	.294

## INTRODUÇÃO

O estudo "Formação de professores reflexivos e TV Escola - equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância" não traz todas as respostas aos problemas que levantou, e as que aqui são apresentadas não são definitivas, mas foram as possíveis de se obter ante a diversidade de significados e representações que constatou e a complexidade de organização, entendimento, compreensão e análise que exigiu.

O prazeroso é sentir, no processo de produção do conhecimento, as limitações do pesquisador em apreender o real - como este é fugidio e de como uma pesquisa é apenas um fragmento do saber que toda a humanidade é capaz de produzir.

Assim, mais do que trazer respostas, conclusões, este trabalho apresenta interrogações, inquietudes, desvela necessidades, põe a nu o real, no qual as escolas e seus mestres estão mergulhados.

A investigação realizada objetiva detectar como ocorre a política do atual governo de formação a distância de professores, o TV Escola, que, por meio de um canal próprio de TV, veicula programas que podem ser usados para formação geral pedagógica e formação específica nas diferentes áreas do currículo.

O interesse por esse estudo começou logo após o lançamento do programa, em 1995. O objetivo era conhecer e compreender como os professores vêm e apreendem os significados dos programas a que assistem.

As inúmeras questões formuladas começaram a ser respondidas com a ida às escolas e na permanência nelas. Entretanto, novas indagações surgiram, tais como entender porque os professores não usavam os vídeos existentes, preferindo os alugados, e porque a direção e coordenação pedagógica não estimulam o seu uso.

*c I*

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Goiânia, uma estadual e outra municipal, instaladas em bairros diferentes e também distintas quanto à estrutura física, número de alunos e concepções pedagógicas e administrativas. Vale destacar que esse tipo de investigação não tem a pretensão de generalização dos resultados apurados. Permite, como sugere Andaló (1995:16), 'generalizações naturalísticas' que são associações que *"os leitores podem fazer entre os dados obtidos no estudo e aqueles que são fruto de suas experiências pessoais"*.

A coleta de dados foi feita em mais de oitenta horas, distribuídas em mais de seis meses de permanência na escola. Não assisti às aulas, sendo os contatos feitos em intervalos de aulas, reuniões, recreio, etc, incluindo observações junto aos professores e professoras, coordenadoras e diretoras, como ainda sessões de vídeo, entrevistas, conversas informais e aplicação de questionários.

Como instrumento de coleta de dados em pesquisas do cotidiano, usei Protocolos de Registros (PR) com o registro numerado de cada visita, em que foram feitas as observações; para cada escola foi usado um caderno de anotações. No Diário de Campo (DC), com a mesma sistemática de anotações, porem com impressões pessoais sobre o que foi observado e iniciava a análise

com o referencial teórico disponível. De posse desse material a análise dos dados foi realizada dentro dos três campos temáticos da pesquisa.

A dimensão tríplice do estudo - política de educação a distância para formação de professores, gestão e organização da escola e processo de recepção dos vídeos pedagógicos - forma uma teia, que, no seu interior, encerra a concepção de formação de um professor prático-reflexivo. De prioridade, na análise, aos aspectos de unidade teoria-prática nessa formação, destacando a importância da dimensão coletiva, grupal, desse modelo formativo.

O estudo está dividido em seis capítulos e cada um tem um subtítulo de termos de uso comum na produção de audiovisuais e na televisão, tais como *grazing*, parabólicas, *close-up*, etc. Inicia-se discutindo a política de formação de professores e a sua contextualização no conjunto das reformas educacionais que acontecem no mundo, segundo orientação de organismos internacionais. Prioriza-se a dimensão da reforma que inclui as mudanças na formação de professores, explorando as contradições entre pontos da reforma e as inúmeras e complexas exigências feitas aos docentes, gerando o mal-estar docente ou a chamada síndrome *burn-out*.

Em seguida, são abordadas as políticas de educação a distância, os elementos constitutivos dessa modalidade de educação e as relações da EAD com a formação de professores. Ganha destaque, nesse capítulo, a discussão sobre o tempo e o espaço na EAD, a presencialidade real e virtual e a importância dos materiais usados nessa modalidade educativa para garantia da interatividade. O estudo relaciona essas questões com o Programa TV Escola.

A apresentação dos diferentes campos temáticos que subsidiam as análises é feita no terceiro capítulo, embora busque-se permear todo o trabalho com análises teóricas. São discutidas as teorias sobre gestão escolar e a

compreensão da escola como cultura organizacional; apresenta-se também as contribuições das teorias da comunicação para compreensão do processo de recepção dos vídeos da TV Escola. Esse referencial de análise gira em torno da discussão sobre os modelos formativos de professores da racionalidade técnica e da racionalidade prático-reflexiva.

A apresentação da metodologia e a opção por uma pesquisa empírica estão no quarto capítulo, que é seguido por outro, que detalha a investigação, os aspectos micros do estudo. As sessões coletivas são narradas e analisadas, com apresentação de diversas falas dos pesquisados. Nesse quinto capítulo, identificam-se os significados que os professores dão aos vídeos, como faz-se o estudo das mediações intervenientes no processo. Assume relevo, nesse ponto, a importância das videograções, que permitem uma análise mais acurada do que ocorreu nas sessões coletivas de vídeo, uma vez que as inúmeras vezes em que se pode rever o que aconteceu e como aconteceu, novos detalhes vão sendo percebidos, o que enriquece a análise.

No capítulo seis, inicia-se a análise final, visando desvendar a teia de relações. Nele, são apresentadas as interrelações entre o professor reflexivo e as mediações da recepção, destacando-se a importância de haver fóruns de discussões dos programas como maneira de relacionar teoria e prática, uma das questões mais complexas da formação docente.

O não-argumento de Hollywood é o tema da conclusão, no qual se busca analisar a teia de relações em seu conjunto, agora incluindo as diferentes dimensões do estudo, política de formação de professores a distância, gestão escolar e recepção como resultado de múltiplas mediações.

## CAPÍTULO I - A POLÍTICA E A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Plano geral<sup>1</sup>

*O objetivo imediato é antes transformar o poder do que propriamente conquistá-lo.*

*Paul Singer*

### 1. Aproximando educação e comunicação - fazendo escolhas

Estudar e tentar compreender a relação Educação e Comunicação têm sido minha preocupação há vários anos, tarefa que se torna difícil em razão das características dos objetos de estudo das duas áreas .

As dificuldades epistemológicas e as próprias pesquisas desenvolvidas pelos dois campos científicos revelam a complexidade de estudos que pretendem reunir as duas áreas do conhecimento.

Para Soares<sup>3</sup> (1999:19), a inter-relação Comunicação e Educação "*ganhou densidade própria e se afirma como campo de intervenção social*

O Plano geral, em que se mostra o geral da cena, é um dos mais utilizados em videograções de aulas. Neste estudo, refere-se à amplitude macro de análise da política educacional.

Sobre essa aproximação produzi o texto: "Pedagogia e Comunicação: uma fértil aproximação epistemológica", apresentado como trabalho no GT Educação e Comunicação na 21ª Reunião Anual da ANPEd em Caxambu, setembro de 1998.

Esta é a conclusão do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE), com base nos resultados da pesquisa que buscou identificar o perfil de quem atualmente estuda e pesquisa sobre educação e comunicação depara também com a emergência de um novo profissional: o "educacomunicador". O trabalho identifica, ainda, agências internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, "*condicionarem, com freqüência, ajuda aos países em desenvolvimento ao privilegiamento nas políticas educacionais de ações no campo das*

*específica*", cujas necessidades convergentes aproximam as duas áreas apontando para mudanças e transformações; na educação, em razão do obsolescimento dos seus métodos e enfoques, e na comunicação, pela sujeição às regras do mercado.

A aproximação entre Educação e Comunicação tem diferentes perspectivas de análise. Do ponto de vista epistemológico identificam-se as alterações nos dois campos temáticos que advêm desse encontro, analisando, por exemplo, o que acontece com o objeto de estudo das duas áreas ao ocorrer a aproximação. Em uma perspectiva sociológica, é possível questionar o que significa a presença dos novos recursos tecnológicos de comunicação e informação na vida das pessoas e na escola.

Em uma dimensão psicológica, pode-se abordar as possíveis mudanças de organização cognitiva que as novas mídias causam às crianças e jovens, e sua relação com as máquinas, bem como as alterações no ato de ensinar e aprender.

Do ponto de vista tecnológico, é possível considerar os avanços ou retrocessos que os instrumentos modernos ocasionam na divulgação e construção do conhecimento e nas relações sociais e produtivas, ou os impulsos científicos que podem propiciar.

A análise das políticas governamentais, em um e em outro campo, possibilita identificar os processos de democratização dos meios e da universalidade do ensino, além de abordar as grandes fusões das indústrias de comunicação e entretenimento ou o caráter global das reformas educacionais, assim como investigar a relação entre globalização, mídia, cultura e escola.

Do ponto de vista etnológico, pode-se estudar e obter conhecimento, sob o aspecto cultural, das populações primitivas quanto ao surgimento das técnicas que elas utilizavam e também realizar comparações entre povos de diferentes partes do mundo quanto às formas de educação e comunicação.

Em uma perspectiva pedagógica, pode-se analisar o significado da aproximação entre educação e comunicação na vida das escolas, na cultura escolar, nos currículos, nas aulas e na formação de professores.

Priorizando a última abordagem, sem negligenciar as demais, uma vez que estão interligadas, procurarei analisá-la, neste estudo, destacando a política de formação de professores na escola usando programas de vídeo. Pretende-se analisar a formação de professores em três dimensões: uma macro, que se refere à política educacional em curso no país e sua relação com as alterações políticas e técnico-científicas; outra em dimensão média (meso), incluindo a gestão da instituição escolar e a última em dimensão micro, que analisa a recepção e o sentido que os professores dão aos vídeos educativos veiculados na TV Escola visando a formação continuada dos profissionais de ensino.

O projeto TV Escola faz parte da política educacional e refere-se à formação de professores. Vídeos pedagógicos são veiculados em um canal próprio de TV e as escolas, equipadas para recepcionar os programas, devem usá-los para capacitar os professores no seu próprio interior, como também podem usar os vídeos em aulas de diferentes disciplinas do ensino fundamental.

O presente estudo tem como finalidade identificar os elementos conceituais e operacionais da política de formação de professores pela TV Escola, também conhecer como as escolas administram o projeto em seu dia-a-dia ou se o mesmo alterou ou não a vida das escolas. Esta investigação

objetiva saber como os professores responderiam ao estímulo se fossem criadas situações de estudo e debate na escola. Os programas da TV Escola atendem às necessidades dos professores, especialmente, àquelas inerentes ao modelo de professor reflexivo? As diretoras e coordenadoras das escolas incentivam os professores ao uso da TV Escola? As escolas já promoveram situações de discussão sobre programas da TV Escola ou outros vídeos? Que aportes teóricos sobre formação de professores, reflexão, relação teoria/prática existem nos vídeos e que tipo de exemplificação, os vídeos estão fazendo na prática? Esta pesquisa pretende, sobretudo, conhecer como os professores recepcionam os programas da TV Escola, na perspectiva de relacionar as mediações da recepção em seus diferentes aspectos com a concepção zeicheneriana de professor reflexivo e também relacionar tais mediações com a forma de gestão da escola. Sistematizados os dados, passa-se à discussão sobre a relevância desses conhecimentos para as políticas educacionais relativas à formação de professores e à introdução de novas tecnologias nas escolas, bem como à demonstração da relevância da autonomia da escola quanto aos aspectos pedagógicos e de gestão.

Vale lembrar que os objetivos não se encontravam claros no início do processo de investigação. Os propósitos iniciais evoluíram e, possivelmente, de certa forma, mudaram, à medida que ocorreram a ida ao campo, a coleta de dados e a análise realizada concomitantemente, além de um acurado estudo dos dados, somado ao processo de escrita do relatório final.

## 2. Comunicação: do grito ao satélite<sup>4</sup>

As primeiras formas de comunicação humana iniciaram-se quando primitivos agrupamentos começaram a se entender por meio de gestos, grunhidos e diferentes sons indicativos de objetos e intenções. Carregada de vontades e desejos, a comunicação humaniza os homens.

A necessidade de dizer qualquer coisa aos outros (Engels, 1980), faz com que a tosca laringe se transforme e obtenha modulações cada vez mais desenvolvidas, e a boca aprenda a pronunciar sons articulados.

O trabalho, a linguagem e o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos levam o homem a reproduzir pelo desenho, cenas da natureza, plantas e animais. A marca gravada e um certo significado dado a ela lançam os fundamentos da escrita, permitindo a fixação do conhecimento no tempo e a possibilidade de sua disseminação pelos espaços.

Atualmente, vive-se o tempo histórico da cibercultura (Lévy, 1998a), ou informático-mediático, sucedendo, mas não eliminando, os pólos da oralidade e da escrita.

Para conhecer o mundo, o homem produz tecnologias do conhecimento, como aparatos e mecanismos que permitem examinar aspectos da realidade. As tecnologias são produzidas historicamente, de acordo com as possibilidades e problemas do momento. O pólo informático-mediático iniciou-se com o aparecimento do computador, destacando-se a produção e a difusão de bens culturais por redes planetárias.

Embora Lévy referira-se ao aparecimento de computadores e às possibilidades da conexão virtual, sem limites de espaço, a história mostra que, desde meados do século XIX, o homem já se comunicava em escala

<sup>4</sup> Este item é uma paráfrase do livro de Antônio Costeira (1978) que tem o mesmo título.

planetária por intermédio do telégrafo. Em 24 de maio de 1844, Morse transmitiu, de Baltimore a Washington, a primeira mensagem telegráfica com os seguintes dizeres: "*Que é que Deus fez?*". Em 1850, a Inglaterra e o continente europeu já faziam transmissões via cabos telegráficos submarinos. Em 1866, obteve-se transmissão pelo Atlântico e, no final do século passado, todos os continentes estavam ligados telegraficamente (Costella, 1978:126). O código de sinais utilizado por Morse universalizou-se, sendo usado até recentemente como 'língua' telegráfica mundial, que, no entanto, era de domínio de poucos.

A nova tecnologia da inteligência, o computador, como as demais, influi sobre o saber que se produz, e exerce papel fundamental nas referências intelectuais e espaço-temporais das sociedades humanas.

Denominando período técnico-científico informacional a fase atual da história da Humanidade, M. Santos (1997: 123) observa que, se em fases anteriores, as atividades humanas dependiam da técnica e da ciência e, recentemente,

trata-se da dependência da ciência e da técnica em todos os aspectos da vida social, situação que se verifica em todas as partes do mundo e em todos os países (...) e agora se estende a todo o Terceiro Mundo, ainda que em diferente proporção, segundo os países.

O progresso técnico, proporcionado especialmente pela microeletrônica e o sistema de satélites, traz nova configuração ao planeta, criando a "*máquina universo*" (Lévy, 1998b) e provocando conseqüências econômicas, políticas, sociais e culturais, tais como a globalização econômica, a mundialização do consumo cultural, o modelo político neoliberal, o surgimento de novas identidades sociais, bem como a crescente exclusão

social, dando surgimento a uma sociedade virtual que se sobrepõe à sociedade real.

Segundo Schaff (1995), vive-se em meio a uma tríade revolucionária: a microeletrônica, a microbiologia e a revolução energética, e as transformações revolucionárias da ciência e da técnica modificam a produção e os serviços, conseqüentemente, mudanças nas relações sociais.

Castells (1996:11) aponta dois aspectos básicos na caracterização da revolução tecnológica: a) está centrada em processos, razão por que seus efeitos são intersticiais e ocupam todas as esferas da atividade humana e; b) o *"novo conhecimento é aplicado principalmente nos processos de geração e ao processamento do conhecimento e da informação"*. Sua matéria-prima é a informação e seu resultado também, o que a diferencia das outras revoluções tecnológicas que a antecederam.

As técnicas caracterizam-se diferentemente no decorrer do processo histórico; atualmente, contudo, como observa M. Santos (1997), os sistemas técnicos tornaram-se mundiais, mesmo que sua distribuição geográfica seja irregular e o seu uso hierárquico. Continua o autor:

pela primeira vez na história do homem, nos defrontamos com um único sistema técnico, presente no Leste e no Oeste, no Norte, no Sul, superpondo-se aos sistemas técnicos precedentes, como um sistema técnico-hegemônico, utilizado pelos atores hegemônicos da economia, da cultura, da política (Santos, 1990). Esse é um dado essencial do processo de globalização, processo que não seria possível se essa unidade não houvesse (*Ibidem:42-3*).

Significa que os modernos meios de comunicação reordenam o espaço, o tempo e as relações sociais dos diversos países configurando um certo grau de reciprocidade, simultaneidade e interdependência das atividades nas diferentes áreas do planeta, cujas características confirmam-se nas reformas

educacionais que ocorrem, quase simultaneamente e com inúmeros pontos em comum, em diferentes países.

Denominando as reformas de *"restauração conservadora"*, Michael Apple (1998:6) ressalta que em 1988, na Inglaterra - país que iniciou as reformas, o ex-secretário britânico de Educação e Ciência do governo Thatcher representou a reação conservadora que ameaçava as idéias de igualdade. Disse ele: *"A era do igualitarismo acabou!"*. Conforme Apple, o ex-secretário julgava ser uma coisa positiva, uma vez que esses discursos ancoram-se na idéia de melhoria de padrões de qualidade.

Conforme Nóvoa (1996), as reformas educacionais são fruto da crise de legitimidade do Estado-Nação. O fracasso das políticas educacionais, em razão de problemas estruturais, resulta na intenção do Estado de reassumir o papel de protagonista, para recuperar a condução das políticas educativas.

Assegurar o controle do conhecimento, tomando as rédeas das reformas educacionais é a estratégia utilizada pelos governos dos estados-nacionais para manter a força da Nação, enfraquecida pelo caráter globalizante, virtual e flexível das fronteiras, observa o mesmo autor. Porém, o controle estatal sobre a educação escolar tem aspecto contraditório, uma vez que a globalização financeira e de modos de produção, impulsionada pela força do capital financeiro internacional e de corporações estratégicas, impõe aos diferentes países, de uma forma muito mais sutil, mudanças na propriedade e no controle dos meios de produção. Colado a esse processo político-econômico, opera-se um outro, de natureza cultural e social, no qual modelos educacionais se repetem nas diferentes reformas que ocorrem nos dois hemisférios do globo terrestre.

Analisando as políticas educacionais no contexto do Estado Neoliberal da América Latina, Rosar (1999: 9) considera que o Banco Mundial (BM) e o

Fundo Monetário Internacional (FMI) não detêm o controle pleno dos Estados Nacionais nos países em desenvolvimento, no entanto,

estabelecem mecanismos de unificação de forças econômicas e políticas nacionais e internacionais que atuam em escala mundial, definindo os rumos da economia, da política, da educação e da cultura, de um modo geral, tanto nos países de capitalismo avançado, como nos 'países de renda média e baixa', segundo conceituação do BM.

As reformas educativas dos diferentes países apresentam quatro pontos comuns: a forma de gestão da educação que se focaliza na descentralização; a avaliação institucional como mecanismo de controle; a reorganização curricular como critério de efetivação do controle avaliativo e a profissionalização do professorado e, acrescenta Popkewitz, *"a regulação e o controle dos professores"* (apud Geraldi, 1998).

Na prática, todas as reformas trazem a retórica da profissionalização dos professores, de acordo com Nóvoa (1996), e definem como atributo da qualidade profissional melhor formação e maior relacionamento entre saber teórico e prático, além da necessidade de reflexão sobre a atividade docente. Porém, contraditoriamente à retórica do professor reflexivo, as reformas demonstram uma clara intenção de reduzir despesas com o ensino, ao mesmo tempo que intensificam o trabalho do docente.

Quanto à redução dos gastos, Castro e Carnoy (1997:97), ao apresentarem as dinâmicas da reforma do ensino na América Latina, respondem aos problemas dando ênfase à diminuição dos gastos públicos, nos anos 90. A preocupação em diminuir os gastos públicos em educação é clara na política proposta pelo BM aos países com os quais mantém convênios e, mediante a qual introduz a agenda neoliberal.

O modelo educativo escolar do Banco Mundial propõe duas grandes ausências: os professores e a pedagogia, dando prioridade ao livro didático em detrimento do docente e à capacitação em serviço sobre a formação inicial.

Valendo-se de estudos promovidos pelo BM, a instituição recomenda para melhoria da educação de primeiro grau uma proposta que dicotomiza suas ações de política - as que não funcionam (becos sem saída) e as que funcionam (avenidas promissoras). Torres (1996:153) assinala que em relação aos professores, os becos sem saída constituem-se em longos programas iniciais de formação docente, e as avenidas promissoras incluem a formação docente em serviço, de forma contínua, com programas curtos. Considera, ainda, promissor o uso do rádio interativo como sistema de ensino na sala de aula, para complementar o professor ou para substituí-lo. Conforme Rosar (1999), a política educacional implantada no país, com o aval do BM, traz consigo a redução de salários para não onerar o orçamento dos governos, e, ao mesmo tempo, cria a *"cultura da descartabilidade do magistério"*, com utilização intensiva das redes de ensino a distância, o que reduz a formação à dimensão instrumental aplicada à capacitação rápida e superficial.

Torres (1998) ressalta que o BM chegou a essa tese depois de estudo feito em 18 países (apenas dois da América Latina) na década de 80, e concluiu que a formação inicial favorecida pelo BM oferece muitos problemas e a solução não está em investir nas debilidades, mas diluir a formação inicial e investir na capacitação em serviço. E conclui Torres: *"Hoje, a maioria de projetos de melhoramento da qualidade da educação' financiados pelo BM nos países em desenvolvimento, quando possuem um componente de capacitação docente, é de capacitação em serviço"* (Ibidem: 176). Ocorre que

problema mais crítico não é somente a formação inicial, mas o modelo de formação docente<sup>5</sup>, a qual vive uma crise crucial.

Seguindo orientação do BM, o professor possui expressão tímida na definição do discurso da reforma educativa, até mesmo no que diz respeito ao currículo. A fraca participação do professor quando deveria ser o centro, o protagonista da mudança, expressa o ponto frágil da reforma educacional.

O BM apresenta "*posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias*" (*Ibidem,160*), quando se refere à temática do professor, porque entende que o conhecimento das matérias pelo professor propicia o rendimento do aluno. Propõe, então, contratar professores que demonstrem domínio de conteúdo, considerando irrelevante o aspecto pedagógico, que deverá ser oferecido de forma breve em serviço. Documento do BM, de 1995, diz que:

A capacitação em serviço também pode melhorar o conhecimento da matéria e das práticas pedagógicas pertinentes. Ela é ainda mais eficaz quando se vincula diretamente à prática da sala de aula e é realizada pelo diretor da escola. (...) Para os professores da escola de primeiro grau, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (*apud* Torres, 1996: 160e 165).

A formação/capacitação docente, juntamente com o salário, são questões tratadas de forma isolada e sem prioridade pelo BM, propondo somente medidas que enfatizam "*melhoria da capacitação docente e maior capacidade gerencial do sistema, com ênfase na escola como espaço organizacional*" (Machado, 1998:105).

Lamentavelmente, a política educacional brasileira segue as normas ditadas pelo BM até quando se trata de Programas com financiamento próprio.

Desconsiderando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em que *"constata-se uma tendência de melhores resultados dos alunos à medida que aumenta o nível de escolarização do professor"* (1995:37), o BM argumenta que melhor qualificação advinda de maior número de estudo não resulta em melhor rendimento dos alunos, motivo por que prioriza a capacitação em serviço, mediante a modalidade de educação a distância (EAD), o que reduz o conhecimento pedagógico à mera habilidade de ensino.

Considera ainda que a formação inicial presencial fica mais dispendiosa que a contínua e a distância, por isso, deve ser desaconselhada. Argumentar que a educação a distância é menos onerosa apresenta-se como uma falácia na atual conjuntura em virtude da celeridade na produção do conhecimento, transformando em produtos obsoletos seus onerosos materiais, no curto período de cinco anos, sem que tenha propiciado o retorno dos benefícios educacionais, a preços módicos como ocorreu em décadas atrás.

As características pessoais dos docentes, tão enfatizadas na atual literatura educacional (Nóvoa, 1995a) e detectadas como imprescindíveis em vários estudos realizados na América Latina (Torres, 1996:162), não são consideradas como importantes no processo de ensino, isto é, o BM não considera a profissão docente um "insumo". Vale lembrar que o BM transfere para os países com os quais faz negociações, interpretações de estudos feitos na África, na década de 80<sup>6</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, marco legal da reforma educacional brasileira, confirma essa tendência de formar professores, ao estabelecer no

inciso I, do artigo 61 que a formação dos profissionais da educação tem como fundamento *"a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço"*. Note-se que a capacitação em serviço remete a uma outra questão da reforma que compreende a escola não apenas como local de trabalho, mas também como espaço de formação contínua dos professores. Os programas da TV Escola, a serem usados para capacitação profissional docente, inserem-se nesse aspecto da reforma, uma vez que podem ser gravados pelas unidades escolares, e usados para formação dos professores e melhoria das aulas em diferentes disciplinas.

### **3. A política educacional em curso no país**

Os novos contextos econômico, político, social, cultural e tecnológico alteram o conceito de educação e de trabalho. A esse respeito, Frigotto (Lagoa, 1999) assinala que, enquanto a revolução industrial mexia com os braços, com a força física, a revolução tecnológica atual *"mexe com os neurônios, com a informação, com as atividades cerebrais"* (Ibidem: 1), e fala em sociedade de informação, de formação polivalente, de habilidades, de empregabilidade, etc.

A nova reorganização do trabalho advinda do desenvolvimento tecnológico e a intelectualização do processo produtivo trazem novas exigências para a educação, geram novas expectativas em relação à educação escolar, aproximando a relação entre mundo da escola e mundo do trabalho.

Para maior conhecimento crítico das propostas do BM para a educação brasileira ler o livro "O Banco Mundial e as políticas educacionais", organizado por Livia De Tommasi e outros, São Paulo, Cortez/PUCSP/AE, 1996.

Comparando a média de 3,5 anos de escolaridade brasileira, com a da França ou da Argentina, que é de 11,5 anos, como o Brasil poderá competir no mercado globalizado com nível de escolaridade tão baixo? Com o fracasso escolar sucessivo de grande parte dos estudantes, que fazer para melhorar a qualidade das escolas? Questões como estas, do conhecimento da maioria da população, tornam-se um problema nacional e questão de governo.

Azanha (1998:102) observa que somente as pressões sociais derivadas de uma percepção coletiva, isto é, uma consciência generalizada e amplamente difundida em uma sociedade transformam-se em problema nacional e exige uma ação efetiva do governo. Estudando o histórico dos planos e políticas nacionais de educação, Azanha reitera o caráter recente das políticas de educação no Brasil, remontando o seu início à década de 20, quando o debate nacional ganha um espaço social mais amplo (*Ibidem:105*).

Hoje, com a disseminação da tecnologia, em especial da televisão, na grande maioria dos lares brasileiros e a transformação desse equipamento em palanque eletrônico das campanhas eleitorais, fica a dúvida se os problemas são realmente nacionais ou, como grande parte do consumo, consistem em necessidades criadas pelo *marketing* político. Observa-se, entretanto, que a sociedade busca cada vez maior escolarização.

As reformas educacionais de diferentes países incluem temas inscritos pelos organismos internacionais, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), principal instrumento da política educacional do período Collor/Itamar (1990-1994). Este plano foi definido pela Unesco, PNUD, Unicef para nove países em desenvolvimento de maior população do mundo<sup>7</sup>, dentre os quais se inclui o Brasil. Reunidos, esses países possuem mais da

<sup>7</sup> Os nove países são os seguintes: Brasil, Índia, Bangladesh, Indonésia, China, Egito, México, Nigéria e Paquistão.

metade da população do planeta e, por serem pobres, detêm também a maior parte dos problemas, em especial, os educacionais.

O estudo "Ensino fundamental & Competitividade empresarial - uma proposta para a ação do governo", elaborado pelo Instituto Herbert Levy (s/d), da Gazeta Mercantil, foi assumido pelo programa de governo - *Mãos à obra Brasil: proposta de governo* - vitorioso na campanha presidencial de 1994.

O programa de educação *Acorda Brasil - está na hora da escola* apresentado à nação em 1995, na posse de Fernando Henrique Cardoso, apresenta os seguintes pontos (Vieira, 1995:47): 1) distribuição de verbas federais diretamente para as escolas; 2) criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com o envio de *kits* eletrônicos às escolas; 3) melhoria da qualidade do livro didático; 4) reforma do currículo para aperfeiçoar o conteúdo do ensino; 5) avaliação das escolas, por intermédio de testes aplicados aos alunos.

Nota-se que os três primeiros pontos referem-se à descentralização, enquanto os dois últimos, currículo e avaliação, considerados por Cassassus (1995) como "*alma do processo de ensino*", foram centralizados, como estabelecem os artigos 9<sup>o</sup>, inciso VI e 26 da Lei n<sup>o</sup> 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 8<sup>o</sup> dessa mesma legislação determina que

cabará à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Este trabalho contou com a coordenação de João Batista Araújo e Oliveira e Cláudio de Moura Castro, contando com a colaboração de Antônio Carlos da Ressureição Xavier, Cândido Gomes, Collin Adamson-Macedo, Emílio Marques, Ernesto Schiefelbein, Guiomar Namó de Mello, Heraldo Marelin Viana, Maria Tereza Infante, Sérgio Costa Ribeiro, além de representantes do SENAC e SENAI. Muitos dos colaboradores compuseram, posteriormente, a equipe de governo de Fernando Henrique Cardoso ou atuam como assessores.

Percebe-se que a lei sofreu, durante seu trâmite, desvios antidemocráticos que redundaram em alterações substantivas no projeto original, produzindo conteúdos próximos da política educacional em implementação no país. Pode-se inferir que a questão da descentralização diz respeito à maneira como o poder se organiza em uma sociedade. Quer dizer, descentralizam-se os encargos, mas não o poder.

A descentralização do envio de verbas às escolas, sem intermediação dos governos estaduais ou municipais, mais do que descentralização caracteriza-se como desconcentração (Cassassus, 1995), ou descentralização por controle remoto (Lima, 1994).

Esse aspecto sinaliza para um ponto positivo, o da autonomia das escolas. Portanto, tanto o repasse de recursos, como outros pontos das reformas da década de 90, além das eleições diretas para diretores e a instalação de Conselhos Escolares são insuficientes para uma verdadeira autonomia das escolas, uma vez que não definem questões-chave (Souza e Costa, 1997) para a qualidade do ensino, tais como: escolha dos livros didáticos, definição do número de alunos, calendário, regimento, etc, tendo ainda de seguir as normas emanadas dos órgãos superiores, como as secretarias de educação. É certo que autonomia não quer dizer soberania, como destaca Machado (1998). A autonomia será sempre relativa (Licínio, 1991), pois ao fazer parte de um sistema, a escola sempre seguirá normas comuns a todas as unidades escolares. O Estado, detentor do poder instituinte da escola, define os limites e o alcance da autonomia, concedendo-lhe o direito de decidir apenas algumas tarefas (*Ibidem:118%*), o que demonstra o caráter retórico da autonomia que a atual reforma brasileira concede às escolas de educação básica.

Verifica-se, assim, que as grandes linhas da política educacional dos anos 90, nos aspectos mais gerais, incluem *"a discussão da redução do tamanho do Estado, políticas de descentralização, participação e harmonização dos atores e agentes da sociedade"* (Carvalho, 1998:56). A minimização do Estado proposta pelo neoliberalismo faz-se, como explica Saes (*apud* Carvalho, 1998:50) *"não mais em nome da liberdade individual mas em nome justamente do bem-estar material das massas trabalhadoras"*. O caráter antidemocrático do projeto político neoliberal, conjugado às profundas desigualdades da sociedade brasileira, junta, como se diz na linguagem popular *"a fome com a vontade de comer"* e , assim, amplia-se a barbárie da exclusão, da injustiça e do descompromisso estatal. E o que é pior: o falso discurso de melhorar a vida da maioria desprotegida castigará ainda mais essa parcela social.

Justamente a retórica de Estado Interventor apresenta-se paradoxal na política educacional neoliberal do Brasil de hoje, de acordo com as características apresentadas por Horta (1991: 195-238) em relação a uma prática neoliberal de diminuição do tamanho do Estado. Enquanto o Estado descentraliza pequenos recursos e desconcentra-se de suas funções, passando-as à comunidade, ocorre a centralização dos recursos, do currículo e da avaliação, exercendo a União apenas função supletiva e redistributiva, como estabelece o art. 8º, parágrafo 1- da nova LDB<sup>10</sup>. De acordo com o artigo seguinte, a União concentra amplos poderes como nunca aconteceu na

Os elementos são: ação educativa estatal apenas no ensino obrigatório, acentuada intervenção na economia, fortalecimento do poder dos técnicos, reconhecimento dos direitos sociais para todos os cidadãos, deslocamento da dominância do Legislativo para o Executivo.

Dispõe o § 1º: *"Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais"*.

educação brasileira, enquanto as propagandas, as entrevistas, os depoimentos etc propagam a descentralização em benefício da própria comunidade.

Analisando a política educacional brasileira no contexto de um Estado neoliberal que *"aparece como ator coadjuvante, subjugado a uma sociedade civil forte e consciente"*, Gracindo (1997: 7-18) assinala cinco inversões de prioridades na análise das questões educacionais: a) da quantidade para a qualidade; b) da centralização para a descentralização; c) do ensino superior para a educação básica; d) do público para o privado; e) das questões políticas para as questões pedagógicas.

A análise da questão da formação do professor refere-se à inversão relacionada ao item c (do ensino superior para educação básica) que minimiza a formação do professor na universidade, deslocando-a para a escola em que o profissional exerce a função de professor de educação básica.

### ***Kit tecnológico***

Uma das primeiras ações do atual governo (1995-2002) consistiu em enviar, em 1995, às escolas com mais de cem alunos um *kit* tecnológico, composto de uma antena parabólica, um aparelho de TV, um videocassete e dez fitas de vídeo para gravar os programas na televisão que seriam usados na capacitação dos professores nas escolas.

Denominado Programa de Apoio Tecnológico - PAT- o *kit* tecnológico tinha *"metas universalizantes e caráter progressivo"* (Draibe e Perez, 1999), quer dizer, atenderia a todas as escolas com mais de cem alunos, estimativa que, em 1999, chega a 42 mil escolas. Esse programa constituiu a base material para o Programa TV Escola, destinado à formação docente.

No ano seguinte, 1966, considerado o "Ano da Educação", entrou em funcionamento o TV Escola, um canal próprio para divulgar produções pedagógicas que deveriam ser gravadas pelas escolas e usadas nas aulas das diferentes disciplinas. O objetivo do projeto seria melhorar as aulas e capacitar, a distância, os professores.

Passados dois anos da iniciativa, foram transmitidos quase dois mil programas, sendo quase 60% deles, estrangeiros<sup>11</sup>. Conforme divulgação oficial, 61% das escolas que têm o *kit* em funcionamento gravam programas. A mesma pesquisa informa que os programas da TV Escola são mais utilizados para atividades com os alunos.

Maria Helena Guimarães de Castro, coordenadora da implantação inicial do Programa TV Escola, disse, em artigo publicado na edição especial dos dois anos da Revista da TV Escola, que o uso da televisão por satélite "*é uma estratégia adequada para sanar algumas das deficiências mais graves do nosso sistema de ensino, como a capacitação insatisfatória do magistério*". Ressalta que, apesar das experiências exitosas com os recursos audiovisuais nas escolas,

não havia um programa de abrangência nacional e focalizado no professor, como agente principal do processo de ensino. Neste sentido, pode-se afirmar sem presunção que a TV Escola representa a primeira iniciativa a promover o uso intensivo e sistemático das novas tecnologias na melhoria da qualidade da educação (1998:29).

Em que pese o otimismo governamental, a excelente qualidade dos programas veiculados e a boa intenção da Secretaria de Educação a Distância

De março de 96 a junho de 98 foram veiculados, segundo o governo, 1973 programas, sendo 812 nacionais e 1.161 estrangeiros. Dentre os estrangeiros, 45% são franceses; 21%, norte-americanos; 9%, canadenses e alemães; 8%, espanhóis; 6%, ingleses e 2%, de outros países. *Revista da TV Escola*, Brasília, MEC, jul. 1998 (número especial).

do MEC, é importante saber como as escolas usam a TV Escola, ou melhor, se os programas são, de fato, utilizados pelas escolas, de outro modo, se os professores são capacitados, ou julgam-se mais aptos com o novo instrumento na escola.

#### **4. A dimensão da escola**

A escola situa-se numa dimensão média de análise da reforma. A meso-abordagem valoriza tanto as dimensões macro, contextuais, quanto as ecológicas, relativas às perspectivas mais particulares da sala de aula (Nóvoa, 1995b).

A escola possui autonomia relativa, *"não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema"*(p.20), mas não é uma dimensão micro dependente apenas dos seus atores sociais.

Durante muito tempo, fazer inovação era implementar reformas estruturais no sistema educativo ou aplicar novos métodos e técnicas em sala de aula, não se considerando o aspecto da escola. Nos dias atuais, já é evidente que as inovações educacionais só se desenvolvem no contexto da organização escolar (Nóvoa, 1995b:40). Embora haja alguma retórica da autonomia da escola na reforma brasileira, a política educacional não inclui a dimensão escolar. Parece crer que a passagem do macro ao micro é natural. Não é, uma vez que exatamente no nível meso da escola estão os entraves das reformas.

O aparecimento do sistema escolar significou o deslocamento do espaço de decisão da família para uma escola e, depois, para o Estado. A retomada do papel de decisão e de poder das famílias e da comunidade, com expressão nos projetos político-pedagógicos das escolas, em países não-centrais como o

brasileiro, pode ser estratégia para chegar a outro modelo de funcionamento do sistema educativo, o de escolas mais autônomas. O projeto da escola, expressão de sua ação educativa, possibilita conceber escola como cultura organizacional (*Ibidem:32*)

Conforme Nóvoa (1995b:26), a autonomia é aspecto central das políticas educacionais dos anos 90. Significa dotar as escolas de meios para responderem, de forma útil e dentro do prazo, aos desafios cotidianos. Implica em responsabilização dos atores sociais e profissionais da escola e aproximação dos centros de decisão da realidade da escola.

Além de alterações no seu aspecto organizativo, as escolas vivem também reformas pedagógicas e culturais.

A instituição escolar é atualmente cobrada de tarefas bem mais complexas, portanto, mais difíceis de serem realizadas. Já não basta o professor ter o domínio dos conteúdos da sua área de conhecimento. Conhecer a dinâmica extremamente rápida da produção do saber, acompanhar o movimento e levar o aluno a ter competências para selecionar, ante tanta informação disponível, aquela mais adequada e necessária para ele, são competências profissionais que o professor deve demonstrar nesse contexto extremamente competitivo, sem contudo absorver o valor da competição; pelo contrário, deve buscar construir um mundo mais solidário e justo.

A chegada de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas servem mais como *marketing* do que recurso pedagógico, ou mídia escolar, que estabeleça relações mais dialógicas e prazerosas nas escolas.

A forma hierárquica de organização do sistema, bem como a organização administrativa das escolas, em geral burocráticas e autoritárias, não deixa espaço para inovações pedagógicas, mesmo que apenas metodológicas. Como garantir que a existência do *kit* tecnológico e do

computador na escola represente *"ousadia e persistência"* para resolver os grandes males da educação escolar? Como ter professores e alunos criativos em ambientes caracterizados por relações de poder desiguais e castradoras? Como ter autonomia pedagógica se está atrelada à autonomia financeira regulada pelo Estado?

A escola vive a contradição entre a regulação e a emancipação (Santos *apud* Carvalho, 1998:112). A escola possui uma autonomia regulada, quer dizer, está sujeita às normas emanadas dos órgãos superiores da área de educação, em especial, aos objetivos maiores da política educacional e dos projetos apresentados pelo governo. Porém, no mesmo compasso, goza de relativa autonomia pedagógica para o trabalho dos professores, além do que a direção da unidade escolar possui uma certa autonomia no modo de executar as normas reguladoras.

Estudar a escola sem perder de vista as dimensões macro e micro, requer um cuidado metodológico que inclui rigor e sensibilidade, alteridade e distanciamento, em cuja perspectiva, a metodologia de coleta e análise dos dados se complexificam. O caminho explorado encontra-se no Capítulo IV.

## **CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Parabólicas<sup>12</sup> em ação**

*Somos corajosos para comprar equipamentos dignos do Primeiro Mundo, mas os salários pagos aos nossos professores e especialistas ainda não passaram do Terceiro Mundo. É a discrepância que dificulta o uso dessa extraordinária tecnologia do aprendizado.*

*Arnaldo Niskier*

### **1. A política de formação de professores**

A história da educação brasileira registra alterações de ênfases no que diz respeito à formação de professores

Tanto o professor, como sua formação tiveram diferentes concepções no processo histórico. Dos jesuítas, que eram mais catequisadores do que pedagogos, passou-se às escolas normais, chamadas de colégios para moças, às Faculdades de Filosofia e foram retomadas as Faculdades de Educação, no final da década de 60. A revolução pedagógica prometida pela Lei n<sup>o</sup> 5.692/71 não ocorreu, mas o regime de exceção reforçou a organização política, sindical e cultural dos professores.

Antena especial, acompanhada de receptor de satélite, que possibilita recepção nacional de canais de televisão.

O treinamento do "*técnico em educação*" dos anos 70 foi substituído nela "*formação do educador*" da década de 80, até à atual, com a formação do "*professor-pesquisador*" (Pereira, 1996: 13-59)<sup>13</sup>

As contradições, entretanto, agudizam-se com o início da reforma educacional, iniciada com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Os capítulos que versam sobre formação dos profissionais da educação nos projetos de LDB da Câmara e do Senado foram modificados pelo novo governo, e a Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, traz significativas mudanças na formação dos professores.

As duas modalidades de formar professores que existiam antes de 1996, licenciatura e magistério, são ampliadas para cinco pela nova lei da educação, que mantém as modalidades superior e normal e acrescenta a de treinamento em serviço e a complementação pedagógica para os bacharéis que queiram se dedicar à educação, além do curso normal superior (art. 62, 63 e 87).

A nova LDB considera o nível superior como exigência para a formação dos profissionais da educação, e estabelece que, até o fim da Década da Educação, ano 2006, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art.87, § 4º).

O termo final do parágrafo 4º, *treinamento em serviço*, denota que a política em vigor após 1995 busca o aligeiramento de formação de professores e elege a escola como local de formação.

A expressão *treinamento em serviço* traz embutida a concepção de trabalho docente como algo técnico, treinável. Na forma dicionarizada, o termo treinamento significa *ato ou efeito de treinar*, quer dizer, tornar apto,

Especialmente no capítulo 2, Júlio Emílio Diniz Pereira apresenta o debate sobre a formação de professores no Brasil de 1960 a 1990.

destro, capaz para *determinada* tarefa ou atividade, também, habilitar, adestrar. Adestrar significa ensinar, amestrar, industrial, treinar.

A carga semântica da palavra desfaz toda suposição de uma política que defende o professor prático-reflexivo, uma vez que embute em seu significado a concepção de atividade docente como algo que possibilita ensinar alguém a cumprir *determinada* tarefa. Ocorre que a atividade docente é imprevisível e irreptível, pois cada dia de aula difere do anterior, e cada situação de classe é única, cada aluno, singular. Como bem expressa Virgínia Ferrer, "*as situações educativas são situações existenciais e não situações técnicas*" (1995:230).

Segundo Nóvoa (1996), todas as reformas, na prática, trazem a retórica da profissionalização e estabelecem uma nova territorialidade para a identidade profissional docente: a escola, cujos aspectos podem ser positivos, tais como a reconfiguração das práticas educativas decorrentes da concepção da escola como local de trabalho e, ainda, porque possibilita a formação de uma identidade profissional coletiva, baseada no processo de corresponsabilização com a escola, de um modo geral.

Por outro lado, a concepção de qualidade do professor inclui melhor formação e maior relacionamento entre teoria e prática, além de valores éticos, etc. A intenção de reduzir despesas com o ensino e a intensificação do trabalho docente são um dos paradoxos da atual política educacional que têm tirado o tempo de reflexão do professor, contrariando a retórica do professor reflexivo, presente nas reformas.

A Lei n- 9.394/96 inclui essas questões logo no primeiro artigo do Título VI, que trata dos profissionais da educação, apontando como fundamentos da formação do professor: "*a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da*

*formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades"* (art. 61, incisos I e II).

A capacitação em serviço é novamente mencionada, fazendo-se acompanhar de uma outra inovação - a criação dos institutos superiores de educação (ISE), destinados a manter cursos de formação de profissionais de *educação básica* (graduação em licenciatura plena como oferecem hoje as universidades e faculdades); *curso normal superior* (formação para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental); *formação pedagógica* (para bacharéis que queiram se dedicar à educação básica). A inovação prevê também a manutenção de programas de *educação continuada*, destinados à atualização profissional de professores da educação básica em exercício do magistério, além de formação em pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. O Decreto n- 2.306, de 19 de agosto de 1997, classifica em último lugar os institutos superiores, logo depois das faculdades. Surge a questão: desvinculados das universidades, os institutos superiores poderiam formar um professor reflexivo, pesquisador, como proposto pela reforma?

Os cursos de graduação, em especial, os de licenciatura, negam a idéia de ensino com pesquisa e a criação dos institutos superiores de educação reforça isso, tendo em vista que a proposta governamental de admitir espaços acadêmicos que só ensinem, como os ISE, e outros que exercitem a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, dificulta bastante a tendência de se formar professores que pesquisem a sua prática.

Comungo a opinião de Saviani (1997: 219) que pede cautela na criação dos ISE, que pode ser alternativa para as universidades, uma vez que podem se vincular ou não a elas. Citando experiências da Alemanha (Pädagogische

<sup>14</sup> capacitar, segundo o dicionário, significa tornar capaz, habilitar; portanto, possui o mesmo sentido de treinar.

Hochschule), Itália (Institutos de Magistério) e América Latina (universidades pedagógicas), o autor comenta o risco de formar professores em cursos de segunda categoria, como ocorreu nos países citados.

A experiência francesa teve resultado diferente, já que o Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) só aceita candidatos que tenham, no mínimo, três anos de curso superior e se submetam a exame seletivo para ingressar no instituto (Gavard, 1999).

O atual governo da República e a nova administração do MEC desacreditam e desqualificam a universidade brasileira (embora sejam oriundos dela), oferecendo condições para que as propostas neoliberais de educação e de formação de professores, presentes nos acordos com o BM, concretizem-se de modo efetivo no país.

Saviani (1997: 219) considera que o MEC

Insiste em que a universidade tem dado muito pouca contribuição ao desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino, sobretudo no que toca ao ensino fundamental e, especificamente, na questão da formação de professores, considerando que, nesse aspecto os professores na universidade ficam anos e anos discutindo, mas não apresentam alternativas, não encaminham a solução das questões práticas.

O autor ressalta as contundentes e reiteradas críticas que o governo endereça à universidade e indaga se os motivos não seria porque

passando para o outro lado, esses professores universitários se dão conta do problema e passam a denunciá-lo acompanhado de um matiz desqualificador da instituição universitária (*Ibidem*: 220).

Continuando sua análise, Saviani observa, com firmeza, que

embora tenha sido o deslocamento da universidade para o MEC que possibilitou a percepção do problema originário da crítica, seus autores

parecem enunciá-la ainda na condição de professores universitários que lamentam não poder contar com a colaboração dos próprios pares; e não enquanto dirigentes do órgão do Estado que mantém a maioria das universidades públicas do país (*Ibidem*: 220).

Evidencia, com determinação:

Nessa condição, em lugar de assumirem plenamente suas novas funções agindo em consonância com as responsabilidades a elas inerentes, o que implicaria a formulação de políticas com a definição de prioridades de investimento tendentes a estimular, e até mesmo a exigir, que as universidades se incorporem ao esforço comum, dando a sua contribuição específica para se atingir o objetivo de universalização do ensino fundamental, se entregam a uma crítica desmobilizadora eludindo, desse modo, a vacilante vontade política no trato da questão (p.220).

O problema exige, entretanto, mais do que exame das questões domésticas, referentes à relação dos atuais gestores com seus pares, quer dizer, uma análise mais ampliada que inclua a política de educação superior na América Latina em referência às orientações emanadas dos organismos internacionais.

Boaventura Santos (1997:200) analisa que palavras de ordem abstratas, como o

apelo à 'inserção da universidade na comunidade', facilitam todos os reducionismos, e a verdade é que esta palavra de ordem significa, nos relatórios de hoje, pouco mais que as relações entre a universidade e a indústria ou entre a universidade e a economia.

O papel da universidade aproxima-se muito mais da valorização social e cultural da comunidade do que do acréscimo da produtividade industrial e da economia.

Citando documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre as tendências principais da

educação superior, Aguiar (1997:133) comenta que uma delas é a restrição financeira, que *"tem afetado praticamente todos os centros de educação superior em consequência das políticas de ajuste estrutural"*.

A política adotada pela reforma educacional brasileira, ligada à reforma administrativa do Estado, considera que as universidades não oferecem serviços oriundos exclusivamente do Estado, por isso devem ser competitivas.

Esse modelo de Estado moderno, segundo Sguissardi (1997), constitui-se de duas esferas fundamentais: uma burocrática, que exerce funções exclusivas do Estado e um setor de serviços, que faz parte do Estado mas não é governo. Esse núcleo de serviços exerce funções que existem no setor privado, daí a necessidade de transformá-las em organizações sociais com características públicas não-estatais, isto é, fundações de direito privado, mediante o que as universidades se tornariam organizações sociais.

Dessa forma, há, segundo Silva Júnior (1997:85), um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais.

A reforma dos Estados advinda da globalização econômica *"dá lugar a um Estado Gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais"* (Ibidem: 86).

As restrições financeiras explicam-se por meio dessa nova lógica mercantilista que, obviamente, interfere na formação de professores na universidade. O barateamento e aligeiramento da formação docente são percebidos nas ações governamentais e na legislação que dá suporte legal à reforma. A própria LDB, em seu artigo 8º, confere à União a coordenação e avaliação da política nacional de educação investindo-a de poderes,

como jamais se viu em um regime democrático no Brasil. Ela possui o controle sobre o processo avaliativo do rendimento escolar de todos os níveis da educação escolar e o controle da avaliação das instituições e de cursos do

ensino superior, além de baixar normas gerais sobre cursos de graduação e de pós-graduação, de acordo com o inciso VII do art. 9- (Cury, 1997: 216).

O poder ilimitado de coordenação e de normatização para formar docente concretizou-se por legislação que aligeira a formação do professor, como a Resolução n<sup>2</sup> 2, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica para portadores de graduação a serem desenvolvido em 540 horas, das quais trezentas horas destinam-se ao estágio.

Pode-se citar ainda a Resolução CES n- 1, de 27 de janeiro de 1999, que trata dos cursos seqüenciais de educação superior, que podem ser integralizados em 1600 horas, cuja duração é praticamente a metade de um curso de graduação.

Os cursos seqüenciais são oferecidos em dois tipos: os de formação específica conduzindo a diploma e os de complementação de estudos, que dão direito a certificado. Há interpretações de que os cursos de formação específica ressuscitam as licenciaturas curtas que formavam professores apenas para o primeiro grau, com o fim de solucionar o descompasso entre a crescente demanda do ensino básico e a forma e ritmo de formação de docentes. "*As avaliações disponíveis sobre esta modalidade de licenciatura não são alentadoras*", confirma Gatti ao analisar as licenciaturas curtas, concluindo ser mais um obstáculo do que uma contribuição para a melhoria do ensino, as quais foram recentemente extintas ante a pressão das universidades que combatem o aligeiramento da formação de docentes (1996:34).

Outro ponto que demonstra o caráter contraditório das atuais políticas de formação de professores diz respeito à Resolução CEB n<sup>2</sup> 2, de 19 de abril de 1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para o curso

Normal, em nível médio, destinado à formação de docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Resolução dá a interpretação de que o texto do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 pressupõe a existência do curso; no entanto, o mesmo dispositivo legal, ao se referir a essa modalidade de curso, admite-a apenas como formação mínima. Esse entendimento não denotaria uma possibilidade precária, temporária e, portanto, não definitiva, como se interpretou inicialmente. Ora, como se explica uma dualidade entre esse aspecto e a exigência de curso superior para admissão de professores, como está previsto no artigo 87? Será que o final do mesmo artigo, *ou formado por treinamento em serviço*, vai prevalecer?

Como salienta Nóvoa, o aumento do trabalho do professor é contraditório ao discurso do professor reflexivo<sup>15</sup>. O professor reflexivo, na concepção de Zeichener, pressupõe reflexão como ato coletivo e o fazer coletivo exige tempo, aspectos identificados com muita clareza, durante a permanência nas duas escolas.

A coordenadora pedagógica da Escola Lázaro Rodrigues<sup>16</sup> destaca, durante uma das sessões de videogravação, que *"nós já temos as fitas dos PCN e também outras. O que falta é tempo para nós. Não sei como esticar este tempo"* (fita 1-15 min e 45 seg).

Significativa também a ressalva de um professor da Escola Joaquim Almeida (Danilo) que, ao final da sessão de videogravação, saiu rapidamente como os demais para voltar para a escola à noite e fez o seguinte comentário:

Documentos da política educacional, tais como o *Referencial Pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental* do MEC/SEF, referem-se à formação do professor reflexivo com o seguinte pressuposto: *A articulação teoria-prática é o eixo central da concepção de formação de professores como profissionais **prático-reflexivo**. O professor é simultaneamente intelectual e técnico* (p.9).

As escolas e os professores são denominados, neste estudo, com nomes fictícios.

*"saio de casa às cinco e meia e só chego à meia noite"*. Como ser reflexivo com pressa e correndo contra o relógio?

A análise da atual política educacional de formação de professores no Brasil demonstra grande semelhança entre as decisões dos gestores do sistema educacional e as propostas de formação de professores presentes nos documentos de organismos internacionais, como por exemplo, aligeiramento na formação, privilegiamento da formação continuada, desprezo da formação inicial na universidade e educação a distância.

## **2. A recepção e as políticas públicas de formação de professores na modalidade EAD**

O aspecto legal da política educacional em vigor consubstancia-se na Lei nº 9.394/96 - (nova LDB), que, em alguns artigos específicos, estabelece o propósito de formação continuada de professores a distância. O artigo 63, inciso III, determina aos institutos superiores de educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. O *caput* do artigo 80 dispõe que *"o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada"*. O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão *"realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância"*.

Além de sobrecarregar os municípios com tamanha responsabilidade, os dispositivos legais citados dão a nítida demonstração de que a mudança de

rumo na votação da LDB visava, de certa forma, incluir os interesses da política educacional que se pretendia implementar no país, dando destaque à formação de professores fora da universidade, isto é, nos institutos superiores de educação que podem ser instituídos em universidades ou organizados fora dela, como é o caso da educação a distância, prevista em apenas um artigo, o 80, valendo, porém, como um capítulo inteiro. O artigo foi regulamentado pelo Decreto n- 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, cujo artigo primeiro define Educação a Distância (EAD) como

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A definição dada pelo texto legal demonstra a real intenção do atual governo incrementar a EAD no país.

As tentativas de instituir a EAD no Brasil datam dos anos 60, mas não obtiveram êxito como programas de cobertura nacional em virtude da constante preocupação salvacionista de superar fracassos dos sistemas ou atender a problemas emergenciais. Conforme Sousa (1996), dois fatores freiam o desenvolvimento da EAD no Brasil: primeiro, os estímulos são escassos e sem continuidade, tanto nas orientações como em suas formas e mecanismos; segundo, por causa da falta de pessoal habilitado para o uso das modernas técnicas de produção e utilização dos meios de ensino.

Hoje, o quadro apresenta-se mais favorável à instituição da EAD, em razão de uma boa infra-estrutura de telecomunicações e possibilidade de interconexão por redes de informática, além de um contexto tecnológico e de

alterações no processo produtivo que clama por uma educação mais aberta e flexível, enquanto no âmbito político institucional existe uma Secretaria Federal de EAD.

Apesar de inúmeros equipamentos como: satélites, parabólicas, computadores, ilhas de edição digitalizadas, canais exclusivos para educação, a engenharia de produção de *softwares* ainda é precária, faltando capacidade de produção de materiais adequados, além de recursos, como também a eterna convivência com a falta de pessoal capacitado para lidar com os novos equipamentos e inseri-los definitivamente, em especial, no cotidiano das ações educativas escolares. Mata (1992: 21) observa que *"se as formas escolares tradicionais não dão conta nem do 'antigo', como pedir-lhes que assumam o 'novo", ampliando sua ação?"*

Belloni (1999) considera que o avanço tecnológico e as transformações no mundo do trabalho fazem com que tanto a educação convencional como a EAD transformem-se em um complexo organismo de educação aberta.

Para Poppovic (1996:6), Secretário de Educação a Distância do MEC, o problema maior da EAD não é o custo inicial do equipamento, mas a mudança de mentalidade. Para ele, *"o processo de **treinamento** é fundamental e representa 45% dos custos totais"* (grifo meu). Vale destacar, dessa proposição, o sentido mecanicista de *treinamento* a ser dado ao pessoal, além de lamentar o fato de que esse conhecimento não tenha sido considerado pelo projeto da TV Escola, que não prognosticou qualquer capacitação pedagógica ou instrumental, ou mesmo treinamento para o pessoal docente e de apoio que fosse manusear os equipamentos e os vídeos pedagógicos, sabendo-se que apenas um treinamento não muda mentalidades.

Pesquisa sobre a TV Escola, relatada por Draibe e Perez (1999:39), *'mostrou que, em 1997, em todo país, houve capacitação para utilização*

*pedagógica dos filmes em apenas 23% das escolas urbanas que receberam e instalaram o equipamento ".*

Em análise crítica das políticas públicas no país na área das tecnologias, Moraes (1996) observa que os problemas atuais são os mesmos do passado e persistem há várias décadas, desde os primórdios da instrução programada até a informática educativa.

De acordo com a autora,

soluções fragmentadas, dissociadas da realidade e desintegradas, presentes na maioria dos programas e projetos do governo, mudavam detalhes do exterior sem, contudo, provocar mudança interna e revolucionária nas condições de aprendizagem dos alunos, no sentido de gerar uma força renovadora que colocasse em prática novas idéias, novos ideais e novas práticas de ensino (*Ibidem: 57*).

Quer dizer, o indivíduo ou a pessoa não era a principal referência de toda ação, priorizavam-se investimentos para o planejamento e produção de programas e não sua utilização, que deveria ser o ponto central do processo e o próprio motivo da existência do projeto.

Se a sociedade atual e o processo produtivo renovado requerem um novo profissional e o professor é solicitado submeter à formação, como ter um professor autônomo, criativo, cooperativo ante a uma política fragmentadora do fazer docente, e que não lhe dá o devido valor nas definições de qualquer um dos âmbitos da atual política, mesmo no que se refere às novas tecnologias?

Como destaca Belloni (1998),

qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de formadores (...) Os professores formam um grupo prioritário e estratégico para qualquer melhoria dos sistemas educacionais (p.16).

Pfromm Netto, em seu novo livro *"Telas que ensinam - mídia e aprendizagem: do cinema ao computador"*, ao explicar sobre educação a distância, observa que essa modalidade de ensino

ora se sobrepõe ao (significado) de tecnologia da educação, ora se confunde com esta, ora é diferenciado como uma categoria especial desta, em função de critérios e conceitos que estão longe de ser inteiramente satisfatórios e consensuais (1998:48).

A definição de D. P. Ely (1992) sobre educação a distância, provoca muitos questionamentos a respeito da TV Escola, considerada um programa de formação de professores a distância:

Educação a distância refere-se a ensino e aprendizagem em circunstâncias nas quais o professor e o aprendiz estão separados um do outro no tempo e no espaço (grifo meu); inclui telecursos, estudo por correspondência, ensino-aprendizagem por meio do computador como parte abrangente de educação ou treinamento que culmina com a completção de uma tarefa, curso, currículo ou programa de treinamento (*apud* Pfromm Netto, 1998: 47).

A tese da separação entre professor e aprendiz, da forma como está incluída na definição, refere-se a um importante aspecto. De acordo com Belloni, a separação no tempo, ou comunicação deferida, coloca questões bem mais difíceis de solucionar do que os aspectos espaciais. A separação no espaço pode ser superada mediante uso de sistemas que propiciem a relação semi-direta entre estudantes e professores. Objetos, como o telefone, o *e-mail*, o *fax*, a carta podem, de certa forma, estabelecer uma interação entre os atores envolvidos na EAD. O tempo, por sua vez, cria uma situação de mão única, uma vez que a produção dos materiais e a instituição gestora dos programas de EAD não mantêm intercâmbio com os estudantes e desconhecem as necessidades dos usuários.

Na EAD, segundo Belloni, as relações entre professor e aluno são bem diferentes das que ocorrem no ensino convencional:

elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente; são construídas a partir de orientações e diretivas e não no contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal (1998:5; grifos meus).

Quanto ao grifado, vale a questão: será que os idealizadores da TV Escola e seus produtores conhecem os desejos e as necessidades formativas dos professores brasileiros?

Torres (1998:174) afirma que a política de formação docente na América Latina prioriza as necessidades do currículo e da reforma educativa negando *"a importância da participação docente na identificação e na definição de suas próprias necessidades de formação"*.

Estudo como o de Andaló (1995), que analisa programa de aperfeiçoamento docente em nível menor, como as secretarias de educação, dá conta de que os organizadores dos cursos desconhecem as necessidades formativas dos professores e ministram cursos sem investigar antecipadamente os temas que os professores gostariam de estar discutindo. O programa TV Escola não teve, também, essa preocupação.

A expansão da EAD oferece menos o acesso aberto e democrático do ensino e mais resultado das pressões do mercado e da recessão econômica que restringe os recursos financeiros à educação (Belloni, 1998:17).

Para Cruz (1997), apesar dos meios de comunicação terem uma larga história de experiências educativas e as emissoras educativas tentarem chegar a produtos educativos, que incorporem características da linguagem

audiovisual, o modelo básico ainda consiste na sala de aula convencional e no livro didático. A aula presencial, segundo a autora,

tem dificultado o sucesso na criação de uma linguagem mais específica para o fazer educativo nos meios de comunicação. Isso porque um dos principais atributos da aula presencial, que é a comunicação interativa, não está disponível para veículos de difusão generalizada como a televisão (*Ibidem*: 139).

A mesma dificuldade ocorre com os programas da TV Escola e outros vídeos, filmes, *softwares*, todavia, o desenvolvimento tecnológico já permite vencer a barreira do modelo comunicacional da aula presencial: a TV Interativa, que trabalha o sistema de áudio, vídeo e linha telefônica, transmitindo imagem e som em tempo real como nas videoconferências. A aula interativa virtual possibilita a expressão não apenas dos assuntos pedagógicos, uma vez que aspectos da comunicação surgem de forma bem específica, tais como as questões de recepção que são resolvidas em tempo real, o que demonstra a necessidade de que a EAD promova uma discussão mais profunda sobre o assunto tempo/espaço.

### **3. O tempo e o espaço e a educação a distância**

Refutando a forma esférica do Planeta Terra, nos séculos XII a XVI dizia-se:

Há alguém tão extravagante para se persuadir de que há homens que tenham os pés no alto e a cabeça embaixo, que tudo o que está deitado neste país esteja suspenso naquele lá; e que as gramas e as árvores lá cresçam descendo, e que a chuva e o granizo lá caíam subindo? (Randles, *apud* Tilburg, 1995:198).

São descobertas humanas tão significativas, como a redondeza da Terra, que trazem perplexidade aos homens, como ocorreu nos séculos XII a XVI.

Outro ponto que diferencia as épocas é o conceito de tempo. Para Heidegger, *"o tempo é anterior a toda subjetividade e objetividade porque oferece a condição da própria possibilidade do antes"* (apud Brugger, 1987:403).

O tempo foi, inicialmente, representado pelos processos cíclicos da natureza, depois, por intermédio de uma medição primitiva até que o relógio mecânico mudasse a vida societal. Segundo Elias (1998:153), *"à medida que as sociedades humanas tornaram-se mais diferenciadas e mais complexas, elas passaram a precisar de uma regulação temporal cada vez mais exata e sem variações"*. O relógio e o calendário têm função reguladora das relações sociais. Woodcock (apud Aranha e Martins, 1996: 289), ressalta que o homem ocidental civilizado passa a viver de acordo com as horas marcadas pelo relógio, e assevera:

É ele (o relógio) que vai determinar seus movimentos e dificultar suas ações. O relógio transformou o tempo, transformando-o de um processo natural em uma mercadoria que pode ser comprada, vendida e medida como um sabonete ou um punhado de passas de uvas.

Para o capitalismo, tempo vale dinheiro. Hoje, especialmente, a alta velocidade é apresentada como carro-chefe das agências que oferecem pacotes informativos. *"Afiml, tempo é dinheiro - todas elas repetem à exaustão"* (Moraes, 1997: 27).

Desde o ano 46 a. C. , o calendário na Roma republicana já era organizado para regular as relações sociais, definir a data das eleições, pagamento de impostos, alugueis, dívidas, juros. As reformas, pelas quais o calendário passou, evidenciam uma crescente desvinculação entre seus

símbolos, e o que exprimiam, como o movimento do sol, da lua, das estrelas. Hoje, o calendário já não é objeto de interesse para o público em geral (Elias, 1998).

Na segunda metade do século XX novas perplexidades, incertezas, e os dois componentes da vida societal, tempo e espaço, sofrem transformações. Se as duas dimensões - a virtualidade do tempo e do espaço provocada pelas novas e novíssimas tecnologias - causam perplexidade, analisá-las na educação em geral e na educação a distância, de forma especial, torna-se ainda mais instigante.

Discutir o tempo e o espaço na educação a distância implica em conceituar termos bem próximos do nosso cotidiano, mas que, ao mesmo tempo, têm significações tão complexas. Significa assumir a discussão do tempo escolar e sua pedagogia.

Conforme o dicionário de filosofia de Brugger (1987:402), o tempo é uma espécie de duração, duração de seres mutáveis. Há um tempo físico e um tempo imaginário. Enquanto o primeiro é uma determinação real das coisas temporais, o tempo imaginário tem duração abstrata, é resultado de um longo processo evolutivo conceitual, é fruto da razão. Não tem princípio, nem fim, é unidimensional.

Hoje, vive-se o tempo das *tecnologias disparadas* (Moraes, 1997:7) em que as informações são imediatas, propiciadas pela alta tecnologia e redes sistêmicas mediante transmissões em tempo real. Segundo Moraes, fundou-se um "*regime de temporalidade única, assentado na veiculação intermitente de informações*" (*Ibidem*: 26).

Dreifus (1996) considera a época atual como a das perplexidades de três processos estonteantes: a globalização financeira e dos modos de produzir, a mundialização dos costumes e a planetarização política. Esses processos ancoram-se na aceleração tecnológica que trazem uma nova formação "tecnoinfossocietária".

A aceleração das transmissões faz desaparecer a separação entre o próximo e o distante. O tempo eletrônico ignora o tempo real. *"O tempo veloz é um tempo ultracurto, contraído, em contraposição ao tempo extensivo, das longas durações"*, diz Moraes (*Ibidem*: 28). As linhas divisórias entre o aqui e o ali dependem do tráfego eletrônico e do horário das programações mediáticas. O tempo fica sem referências, *"sem raízes"*, completa o autor.

A velocidade tecnológica estabelece uma nova relação entre o tempo e o espaço. O espaço, como territorialidade, se altera. Assim como na tela da televisão, novos espaços invadem a sala de estar e a tecnologia das redes telemáticas acelera a visita a novos espaços, de maneira virtual, que, no vernáculo, significa aquilo que *"existe como faculdade, porém sem exercício ou efeito atual"*.

As transmissões ao vivo, mediadas pela televisão, alteram a percepção do telespectador com o seu tempo-espaço real. Enquanto janta, após um dia de trabalho, assiste ao telejornal, que apresenta na tela outros tempos e outros cenários. O telespectador passa a conviver com diferentes espaços-tempos, simultaneamente.

Atualmente, a aceleração tecnológica, que se materializa na vida social, faz com que nosso tempo interno, imaginário, sofra pressões da vida urbana e o externo tenha maior influência sobre o interno. A regulação do tempo exacerba-se.

A complexidade da temática fez-me buscar vários autores que discutem a questão sob diferentes perspectivas. Apresentarei brevemente suas concepções de tempo e espaço, e, em seguida, a minha síntese dessas reflexões e sua relação com a EAD e o TV Escola.

Para Giddens (1991), a uniformidade de mensuração do tempo, trazida pelo relógio mecânico, levou à padronização mundial dos calendários e

desconectou o tempo do espaço, uma vez que antes do relógio, cada região, cada lugar, tinha diferentes tempos.

A relação intrínseca entre tempo e espaço existentes antes do aparato tecnológico permanece nas pessoas, quando não há mediação da técnica. E o desenvolvimento das tecnologias que provoca e acentua a separação entre tempo e espaço.

Considera o autor "*esvaziamento do tempo*", em grande parte, a pré-condição para o esvaziamento do espaço, sobre o qual tem prioridade causal. A coordenação do tempo é a base do controle do espaço.

Giddens tem a seguinte compreensão de espaço vazio:

O desenvolvimento de 'espaço vazio' pode ser compreendido em termos da separação entre espaço e lugar. O lugar se refere ao cenário físico, situado geograficamente, onde acontece a atividade social (...) O que estrutura o local não é apenas o que está presente em cena; a 'forma visível' do lugar oculta as relações distantes que determinam sua natureza (*Ibidem*, 26-27).

Quer dizer, a modernidade arranca crescentemente o espaço do lugar. Infiro daí que o espaço é entendido pelo autor com dimensões mais amplas que o lugar. E, assim, tem peculiaridades virtuais, não-visíveis no lugar puro, sem mediação tecnológica. A tecnologia possibilita acessar novos espaços de um mesmo lugar, por exemplo.

A separação entre tempo e espaço é a condição principal do processo de *desencaixe* das instituições, que se refere ao "*deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e suas reestruturações através de extensões indefinidas de tempo-espaço*" (*Ibidem*:29). As instituições desencaixadas dilatam amplamente o distanciamento tempo-espaço, por meio de dimensões padronizadas, "vazias", dos mesmos e, para ter efeito,

dependem de uma outra coordenação, de uma outra recombinação do tempo e do espaço.

Giddens distingue dois tipos de mecanismos de desencaixe - as *fichas simbólicas*, como o dinheiro, e os *sistemas peritos* - nos quais, entendo, podemos incluir o desenvolvimento tecnológico e, nele, as NTIC.

Giddens refere-se a sistemas peritos como *"sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social que vivemos hoje"* (*Ibidem*: 35). Usar o elevador, o carro, o avião, significa que o conhecimento especializado neles existente merece a confiança dos usuários ou, como se diz: *"Se não confio no avião, não entro nele"*.

O mecanismo de desencaixe pressupõe e promove a separação entre tempo e espaço, como condição do distanciamento tempo-espaço que realiza. *"A separação entre o tempo e o espaço (...) tem traços dialéticos"*, uma vez que fornece as bases para sua recombinação em relação à atividade social (*Ibidem*: 28). Como reforça Harvey (1999:206), *"o tempo e o espaço (...) não podem ser compreendidos independentemente da ação social"*.

Milton Santos faz uma análise diferente e contesta a de Giddens. *"O meio técnico-científico-informacional é a nova cara do espaço e do tempo"*, observa o geógrafo (1997: 45). Foi a unicidade das técnicas, isto é, a predominância de um único sistema técnico de Norte a Sul, de Leste a Oeste, que levou à unificação do tempo e do espaço, em termos globais. *"O espaço é tornado único, à medida que os lugares se globalizam"*(*Ibidem*: 43) Os lugares se unem porque os momentos convergiram. O que acontece em um lugar pode ser imediatamente comunicado a qualquer outro. Para Santos,

a instantaneidade da informação globalizada aproxima os lugares, torna possível uma tomada de conhecimento imediata de conhecimentos simultâneos e cria entre lugares e acontecimentos uma relação unitária na escala do mundo (*Ibidem*: 49)

Milton Santos contesta Virílio para quem "o espaço terminou", só existindo o tempo. Para Santos o espaço não se extinguiu pela aceleração hoje existente, mas mudou de qualidade. Contesta também Giddens quanto à época do tempo vazio e do espaço vazio. Para Santos, ocorre o contrário. Vive-se um tempo da história em que é possível uma *"noção concreta de espaço-mundo e de tempo-mundo, um tempo cheio e um espaço cheio"* (*Ibidem*: 41).

A análise de Harvey (1999:265) caminha nessa linha. Para ele, a diminuição das barreiras espaciais não implica o decréscimo da significação do espaço. Há, inclusive, evidências opostas a isso. Haja vista como o capitalismo sabe identificar as diferenciações espaciais para poder explorá-las. Segundo o autor, *"com a redução das barreiras espaciais, aumenta muito mais a nossa sensibilidade ao que os espaços do mundo contêm"*(*Ibidem*: 265).

Como se vê, há diferentes e contrastantes abordagens do tempo e do espaço. Norbert Elias (1998) faz uma análise sócio-histórica e filosófica do tempo, assinalando que as dificuldades que entravam a obtenção de uma teoria consensual do tempo ocorrem em virtude da incapacidade de se considerar as funções de orientação e de regulação social do tempo. O mesmo autor observa que é intrigante perceber como a determinação do tempo, por meio de instrumentos exatos, disciplina a estrutura da personalidade humana, que é dotada de uma percepção apuradíssima de tempo, como se fosse uma *segunda natureza* (*Ibidem*:11), aceito como se fizesse parte do destino de todos os homens.

Santos fala de unicidade de espaços, Giddens de separação entre espaço e lugar, mas ambos concordam quanto às mudanças empreendidas na compreensão dos conceitos de espaço e tempo. O tempo instantâneo aproxima os lugares, conforme Santos. Giddens considera que a padronização separou o espaço do tempo, o que leva ao desencaixe das instituições.

A análise de Giddens parece mais adequada à análise da EAD, uma vez que o autor mostra que a dilatação do distanciamento espaço-tempo exige dele uma nova recombinação. Essa separação tem traços dialéticos e só pode ser recombinação em relação à atividade social. Nessa linha de análise, considero que a EAD se inclui no distanciamento do tempo e do espaço e sua recombinação depende da atividade social que executa - o ensino - no qual os alunos devem ser os agentes mais ativos.

A análise de Tilburg (1995:205) oferece elementos importantes para o estudo do tempo e do espaço na EAD. Ele mostra que, ao "*tempo individual* (biológico e psicológico), ao *tempo coletivo* (solar, político, religioso, escolar etc) e ao *tempo físico*, (acrescenta-se) o *tempo televisivo* ( a transmissão ao vivo)" e este se impõe ao tempo coletivo, mesmo que o telespectador não rompa com seu tempo individual ou coletivo. Isto é, pode-se viver diferentes tempos simultaneamente, além do que a vivência do espaço pode se dar em um determinado lugar, como simultaneamente, em espaços virtuais. Por exemplo, de uma casa pode-se acessar virtualmente diferentes espaços. O poder de síntese de diferentes tempos, em que eventos sucessivos são percebidos em conjunto, embora sejam reconhecidos como não-simultâneos, não é uma capacidade inata, mas marcada pela experiência e a aprendizagem, transmitidas de uma geração à outra. Para Brugger (1987), acontecimentos simultâneos são coordenados pelo tempo imaginário.

Como afirma Soveral (1999:8), o tempo das máquinas é acelerado, mas "*não aumenta o ritmo existencial porque ele é de outra ordem, não é uniforme e quantitativo como o tempo mecânico*". Esse dado alerta para a importância da dimensão do tempo individual, como mostra Tilburg, em face do tempo das máquinas.

E o espaço-tempo escolar? Como essas transformações se manifestam na escola? Haverá uma crise no espaço-tempo escolar da EAD?

Compreendo que a análise dessa questão na EAD impõe uma nova categoria de espaço-tempo. E o que buscarei propor aqui. Devo salientar que a categorização que apresento é didática, para melhor compreensão do raciocínio, uma vez que as dimensões e aspectos se imbricam mutuamente.

Minha análise incorpora a divisão de Brugger de tempo físico e tempo imaginário. Enquanto no tempo *físico*, real, incluem-se as dimensões coletiva (institucional), cronológica (de medição da ação solar no planeta), e individual (biológico); no tempo *imaginário* aparecem o aspecto psicológico da dimensão individual e a dimensão virtual (do não-real), ou seja, o tempo imaginário possui duas dimensões: a individual (aspecto psicológico) e a virtual (não-real).

Em síntese, ficaria assim: *Tempo físico* - dimensões: coletivo (institucional); cronológico (medição solar); individual (biológico) e *Tempo imaginário* - dimensões: individual (psicológico); virtual (não-real).

Tanto a EAD como a educação convencional situam-se nos dois tempos, físico e imaginário. Na EAD, porém, há diferenças de ênfases em um ou outro tempo dependendo do material didático-pedagógico utilizado, bem como da concepção que se tem de presencialidade. Primeiro, apresento o presencial da EAD, para então analisar a questão dos materiais.

É possível relacionar o sentido de presença em EAD às duas dimensões do tempo, o físico e o imaginário, como também à separação de espaço e lugar analisada por Giddens.

Podem ocorrer, na EAD, dois tipos de presencialidade: o presencial físico, que se refere ao *lugar real* e o presencial virtual, que se refere ao *espaço não-real*.

O presencial físico ocorre na dimensão física do tempo, nos aspectos institucional (coletivo), cronológico e individual. Quer dizer, as aulas acontecem em determinado lugar, - instituição, escola - e em tempos simultâneos, com encontro de vários indivíduos que, biologicamente, estão presentes. Neste modelo, a interatividade tem maiores condições de ser mais intensiva.

No presencial virtual, de um determinado lugar, podem ser visitados outros espaços, assim como outros espaços podem ser trazidos ao lugar por meio de tecnologias como o fax, o telefone, o vídeo, o computador, etc. Nesse tipo de presencial, os usuários definem individualmente, porém relativamente, a questão do tempo. Têm maior autonomia para decidir em que tempo irão estudar, por exemplo, mas, por outro lado, perdem na interatividade, uma vez que essa é definida pela instituição que oferece o curso de EAD, e pelo tipo de material, como ainda pela organização e apresentação desse material. A autonomia do usuário é relativa, porque deve se adequar a um calendário previamente definido pela instituição que oferece o curso, como ocorre nas escolas em geral, que se utilizam de aulas presenciais ou não.

Marsden (1996:229) sugere que

O relevante na EAD não está entre os professores e alunos, mas entre o conteúdo de cursos planejados para estudantes abstratos no mesmo lugar e no mesmo tempo, e a experiência de estudantes concretos em espaços e

tempos remotos, isto é, entre o tradicional conteúdo de cursos e as necessidades de estudantes que diferem dos estudantes tradicionais. (tradução minha)

A fim de categorizar os materiais de EAD, reporto-me às três etapas de tecnologias da inteligência descritas por Lévy. No nível da *oralidade*, incluem as aulas presenciais, em que o tempo físico é forte nas três dimensões: coletivo, por ocorrer em uma determinada instituição, a escola; cronológico, porque pressupõe momentos comuns, simultâneos, de encontros entre professores e alunos; e individual porque a presença física do aluno e do professor são essenciais. O tempo imaginário tem uma força diferenciada pois a relação presencial física no tempo e no espaço constrói imaginários comuns, isto é, com alguma isonomia de significados. A inclusão menor de virtualidades, mesmo que o professor faça uso de vídeos e *softwares*, coloca o professor como mediador simultâneo do que é visto, analisado, discutido.

No nível da *escrita*, incluem-se os materiais impressos, como livros, mapas, revistas, ou até mesmo o que foi impresso, originário do virtual, das redes por exemplo. A dimensão física pode enfraquecer-se em relação à oralidade, havendo um novo referencial de oralidade, a secundária. Enquanto isso, a dimensão do imaginário adquire mais força, e o individual é mais solicitado.

Os materiais audiovisuais e telemáticos situam-se no terceiro nível, o *informático-mediático*. Nestes, especialmente as dimensões coletiva e cronológica do tempo físico se enfraquecem, enquanto a dimensão individual adquire maior força, no tempo físico e imaginário, isto é, no biológico e no psicológico.

Em síntese, são os seguintes o tempo e materiais presentes na EAD:

*Oralidade* - aulas presenciais - requer tempos simultâneos, mas adequados à presencialidade virtual como as videoconferências;

*Escrita* - materiais escritos, mais oralidade secundária - muito presente em tempos simultâneos ou remotos;

*Informático-mediático* - materiais audiovisuais e telemáticos - indicados para tempos remotos, embora sejam eficazes em tempos simultâneos.

A definição do material mais adequado depende do usuário, e da sua familiaridade com as diferentes mídias. Não é certo que os professores brasileiros, na sua maioria, estão aptos, familiarizados com o vídeo, tal como pressupõe o TV Escola. Mesmo que estivessem, preferem, como constatou este estudo, não manusear o videocassete da escola, por temer estragos e pela falta de recursos que a escola tem, para manutenção dos equipamentos.

Essa categorização dos materiais de EAD pode explicar a importância da dimensão presencial física na EAD. Embora, como já se disse, a dimensão do espaço é mais fácil de ser resolvida na EAD, uma vez que a questão do tempo é mais complexa, uma vez que possui, em seu interior, dimensões e aspectos que interferem no processo educativo.

A inexistência de encontros presenciais físicos, em grande parte de programas de EAD, relativiza a dimensão física do tempo, apesar de usar materiais que a pressupõem, como impressos e audiovisuais que não dispensam mediações de um professor, por exemplo. Connelly e Clandinin (1995) salientam que, a relação ensino-aprendizagem necessita de tempo, de relação, de espaço e de voz, para estabelecer relações de colaboração. A voz é o sentido que reside no indivíduo e permite a sua participação na comunidade. A voz é ouvida na interatividade pessoa/pessoa. Como bem observa Ferrer

(1995:230), *"as situações educativas são situações existenciais e não situações técnicas"*.

Como esclarece Morán (1998), pode haver ou não conflito entre a comunicação física e a virtual. Os contatos podem ser alimentados virtualmente, mas são qualitativamente superiores pelo contato físico.

Na EAD, a dimensão individual do tempo físico tem controle relativo do usuário, porque depende de quem elabora o material e da instituição que oferece o curso. A instituição, por sua vez, controla a dimensão coletiva. A instituição que oferece o curso de EAD tem o controle do tempo da interatividade, e determina os meios didáticos, que são os meios de interação na EAD (Gutierrez e Prieto, 1994). *"Nos sistemas de educação a distância a mediação pedagógica acontece por meio de textos e outros materiais postos à disposição do estudante" {Ibidem: 62}*. Supõe-se que sejam materiais diferentes, pedagogicamente, dos utilizados no ensino convencional. *"Não interessa uma informação em si mesma, mas uma informação mediada pedagogicamente" {Ibidem: 62}*. A EAD usa a figura do tutor como o mediador, que pode interagir com o aluno pela presença física em tempo-espaço simultâneos, ou por meio de instrumentos como o telefone, *o fax*, o *e-mail*, etc.

Em termos educacionais, a EAD é um tipo de desencaixe, no sentido proposto por Giddens (1991:29): *"deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e suas reestruturações através de extensões indefinidas de tempo e espaço"*. Para surtir efeito positivo, ainda segundo Giddens, o dilatado distanciamento espaço-tempo das instituições desencaixadas depende de uma outra coordenação, de uma outra recombinação de espaço-tempo, e sujeita-se, por sua vez, a uma recombinação relativa à atividade social do ato educativo, o processo ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem da EAD difere do processo de ensino-aprendizagem convencional.

Como destaca Belloni (1999:39), a aprendizagem autônoma da EAD pressupõe um

processo de ensino e aprendizagem **centrado** no **aprendente**, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como **recurso** do **aprendente**, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo. Este modelo de aprendizagem é apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias a auto-aprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo.

Em relação ao Projeto TV Escola, como um programa de formação de professores a distância, surgem as perguntas: os milhares de professores aos quais o programa se dirige estão motivados à auto-aprendizagem? Possuem habilidades de estudo autônomo? Estão aptos a gerir o seu próprio processo de aprendizagem? Sabemos, como mostra Belloni (*ibidem*: 40), que, de modo geral, o estudante de EAD não tem esse perfil, ainda mais se se acrescenta a isso a marginalidade "social e doméstica", a que a EAD está submetida.

#### **4. TV Escola como educação a distância**

A TV Escola, apesar da existência da revista e de outros materiais impressos, não mantém intercâmbio sistemático com os professores para quem destina seus programas. Analisando a seção de cartas da Revista da TV Escola parece não haver o intercâmbio em relação ao processo de ensino-aprendizagem. As cartas da revista referem-se a aspectos formais do projeto,

pedidos, impressões, não havendo, assim, interatividade quanto aos conteúdos divulgados por meio dos vídeos.

Levanta-se a questão: o Programa TV Escola seria um meio eficaz de formação de professores a distância?

A TV Escola não possui os elementos componentes da EAD: aluno, professor, instituição, mídias, material de apoio, programa, tarefa, avaliação. Os alunos da TV Escola são os professores em suas escolas; os professores, os produtores dos vídeos; a instituição, a Secretaria de Educação a Distância do MEC; as mídias, o próprio canal de TV e o *kit* eletrônico. Os programas podem ser definidos como os conteúdos da escola fundamental mais aprofundados, e as revistas e os cadernos da TV Escola, o material de apoio, porém, os dois elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem - as tarefas e as avaliações - estão ausentes da TV Escola. Foram feitas duas avaliações do Projeto TV Escola, não dos professores e do seu aprendizado,

Durante o processo de formação, quais tarefas os professores usuários da TV Escola devem executar para verificar a compreensão dos conteúdos veiculados pelos vídeos?

Dois dentre sete pressupostos mencionados por Pfromm (1998) merecem destaque. Primeiro, a compreensão de EAD como

um sistema de maior amplitude, especialmente estruturado em seqüência, sob a forma de lições sistemáticas, e inclui meios pré-elaborados de

<sup>19</sup>

Vale anotar que avaliação pedagógica é diferente de avaliação nacional realizada pelo sistema gestor; enquanto a pedagógica é fundamental como diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno, para posterior intervenção do professor; a avaliação do sistema serve como mensuração de produtos. Daí minha posição em defender a avaliação pedagógica na perspectiva da abordagem plural e dialógica (Sousa, 1997) e fazer a crítica da avaliação nacional, que se coloca em uma abordagem de avaliação objetivista e de mensuração de resultados, apenas.

Os sete elementos são: 1) uso de diferentes tecnologias; 2) integrar com educação presencial; 3) distância no espaço e/ou no tempo; 4) acesso dos usuários ao material de ensino; 5) estudo livre em casa ou organizado em outros locais; 6) uso de mediações que substituam total ou parcialmente o professor e; 7) o material deve possuir componente crítico que o diferencie dos materiais convencionais (*Ibidem*: 50-51).

avaliação, exercício, revisão, orientação e reorientação do estudante, de acordo com uma periodicidade pré-determinada de exposição ao material de ensino-aprendizagem, que pode durar alguns dias, semanas, meses ou anos (*Ibidem*: 51).

O outro aspecto refere-se à existência de avaliações formativas ou somativas no próprio material e "do indispensável *feedback* proporcionado ao aprendiz". Os dois itens consistem na mediação necessária para a aprendizagem, qual seja, a relação professor/aluno total ou parcial, direta ou indireta, pessoal ou a distância, como também ter componente crítico no material que o diferencie de materiais convencionais. A TV Escola não apresenta nenhum desses elementos.

Conforme Belloni (1999), a orientação teórica fordista de educação de massa, de inspiração behaviorista e tecnocrática, desde a década de 90, vem perdendo terreno para uma educação mais aberta, flexível, de cunho humanista, tanto na educação convencional, como na EAD.

Denominada aprendizagem aberta (AA) ou aprendizagem flexível, a nova filosofia de EAD busca atender às diversidades regionais, locais, dos estudantes e dos currículos, bem como à necessidade de formação continuada realizada no ambiente de trabalho.

Se o caráter aberto e sem orientações da TV Escola busca a aprendizagem autônoma (o que é pouco provável, por causa da imagem que a sociedade e o governo possuem do professor), vale destacar que o modelo de aprendizagem autônoma é apropriado para adultos motivados e com maturidade, contrastando com o perfil de estudantes de EAD, geralmente passivos. Não se pode deixar de considerar as características do aprendente e as condições de estudo .

E a TV Escola ? Será que os professores capacitados por ela têm maturidade? A TV Escola não foi criada justamente para capacitá-los? Realizou-se estudo prévio de suas condições de "estudo na escola"?

O estudante autônomo ainda é exceção no universo de nossas universidades abertas ou convencionais, destaca Belloni (1998:8). A educação em geral e o ensino superior, em particular, devem transformar-se para propiciar uma aprendizagem autônoma.

Torres (1998) ressalta que as avaliações de programas de capacitação a distância de docentes demonstram que esses programas são mais úteis para informação e atualização de conhecimentos, mas têm grandes limitações quanto à formação pedagógica.

A relação indireta no espaço e no tempo entre professores e alunos na EAD torna ainda mais complexo o já intrincado processo de ensino aprendizagem. O contato regular e eficiente que permite interação satisfatória entre estudantes e instituição ensinante é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma (Belloni, 1998:8).

Ainda segundo Belloni (*Ibidem:6*), a idéia de auto-aprendizagem é crucial para a EAD, muito mais do que para o ensino convencional. Neste, a intersubjetividade pessoal entre professores e alunos promove permanentemente a motivação. Na EAD, o sucesso do aluno, isto é, a eficácia do sistema, depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo.

Historicamente, no Brasil, considera-se a EAD um paliativo para os problemas da educação nacional, como também um marginal portanto, de baixo prestígio e de pouco valor, o que é percebido pela reação negativa que os professores têm da TV Escola. Essa "resistência", no sentido desenvolvido por Giroux e McLaren, funciona como negação às práticas dominantes, e

costuma carecer de um projeto político explícito e frequentemente reflete práticas sociais de natureza informal, desorganizada, apolítica e atórica. Em alguns casos, pode resumir-se a uma irrefletida e derrotista recusa a aceitar diferentes formas de dominação; em outros, pode ser vista como rejeição cínica, arrogante e até ingênua a formas opressivas de regulação moral e política (1995:132).

Enquanto a matrícula em um curso de EAD faz-se conforme a vontade do usuário, a TV Escola surgiu sem ser requisitada pelos professores e não responde às suas necessidades. Pode ser que muito dos programas atendam aos anseios dos professores, porém, são inúmeras as resistências porque o projeto aconteceu por imposição governamental.

No início da coleta de dados, especialmente em uma das escolas, a resistência em discutir ou simplesmente em falar sobre a TV Escola era nítida e incluía até rejeição da pesquisadora, como se a mesma fosse o preposto do Estado na escola. Precisei argumentar que estava ali não para defender, nem avaliar a TV Escola, tampouco para verificar se a escola a utilizava, sustentando ainda que tinha por objetivo estudar a recepção dos vídeos.

No Protocolo de Registro (PR) da Escola Joaquim Almeida, consta o protesto de uma professora, feito na sala dos professores, no intervalo do recreio, logo após a coordenadora pedagógica ter informado aos professores que dali a dois dias seria feita a escolha do livro didático e que eles deveriam estar na escola às 13 horas, uma vez que a primeira hora seria destinada à sessão de vídeo. Uma das professoras contestou e disse, com aspereza: *"A escolha deve ser feita no meu horário de trabalho, e aqui eu dou três aulas. Depois devo ir para outro serviço"*.

A coordenadora a tranqüilizou a professora dizendo que tudo estaria pronto na hora em que chegassem e que ela só faria a análise dos livros, durante o horário de trabalho (PR, 1998, n.7:13).

A primeira vista, a atitude da professora pode até significar preocupação com o horário de trabalho, entretanto, as circunstâncias em que ocorreu a discussão, a aspereza de sua voz, na presença dos colegas, em voz bem alta, indicam que uma sessão durante o horário de trabalho estaria "atrapalhando" o seu serviço e ela não queria ser prejudicada pela intromissão da pesquisadora da TV Escola.

A resistência, percebida como simples rejeição (como os professores que disseram preferir os vídeos locados do que os da TV Escola, mesmo sem os conhecer), ocorre, como salientaram os autores acima citados, de forma desorganizada, individual e irrefletida. Não há sustentação política, pedagógica ou didática que justifique a inutilidade do uso dos programas ou a irrelevância da proposta da TV Escola na educação de hoje. Os argumentos mais explicitados referem-se à organização da escola, no entanto, em ambas escolas foram feitos de forma individual; por outro lado, não existe, nas duas escolas, projeto coletivo dos professores na tentativa de reverter o quadro.

Analisando os processos educativos e os canais de comunicação na EAD, sob a perspectiva das teorias da comunicação, Mário Kaplún (1999), alerta que é fundamental ultrapassar a visão redutora de considerar a Comunicação Educativa como meios e tecnologias de comunicação. É preciso incluir na análise de EAD, privilegiadamente, *"o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios"* (Ibidem: 68), implicando em considerar a Comunicação não apenas em sua dimensão técnica, mas entendê-la como um componente pedagógico. A Pedagogia lida com base na Comunicação e a Comunicação lida com base na Pedagogia.

Insistir na dimensão tecnológica, sublinha Kaplún, significa manter a *'educação bancária'* em moderna versão de caixa automático dos bancos.

Lembrando o caráter socializante do aprendizado, proposto por Vygotski e Bruner, o autor diz que o ensino a distância serve ao estudante individualmente, porém, a reflexão é muito mais fácil no processo coletivo.

Na EAD, como está sendo concebida, o aluno só se comunica e dialoga consigo mesmo (Sarramona, *apud* Kaplún, 1999:71), e o grupo e a palavra são subtraídos ou supérfluos. Daí as questões: Como confrontar seu pensamento? *"A comunicação só consiste em poder fazer consultas e aclarar dúvidas?"*

Caminha-se em direção da instauração de um *"arquipélago global, composto de seres tecnologicamente hipercomunicados mas socialmente isolados"* (*Ibidem*:71). Quanto maior a multiplicidade de fluxos comunicativos, quanto melhor é o sistema educativo.

Mais do que obter meios que falam é preciso usar os meios para se falar. Essa é a maneira de superar a racionalidade tecnológica e atribuir competência comunicativa aos que buscam a EAD.

Para Morán (1998), a comunicação e a interatividade, propiciadas pelas novas tecnologias estão cada dia mais e mais sensoriais, mais e mais multidimensionais e mais e mais não-lineares. Segundo o mesmo autor, as pessoas relacionam-se pouco com o mundo em termos presenciais, visto que interagem com poucas pessoas, vivem em poucos lugares, ocupam poucos espaços, mas podem ter contato com o mundo inteiro, por meio de satélites, telefone, jornais, revistas, rádio, televisão.

O autor descarta conseqüências apocalípticas nas comunicações virtuais, uma vez que há muito fazem parte da vida das pessoas. Assistir a

<sup>21</sup>

Educação bancária foi denominada por Paulo Freire para a educação que concebe o aprendiz como um caixa bancário que apenas recebe conhecimento. Igualmente, a escola tradicional visa depositar informações

filmes, ver novelas significa ter contatos virtuais, no entanto, hoje existem maiores possibilidades de comunicação virtual, em ritmo mais acelerado e a um preço reduzido.

O importante é usar

as velhas e as novas tecnologias de comunicação de forma cada vez mais libertadora, mais criativa, para comunicar-se melhor, para aprender mais e tornar a nossa sociedade menos consumista e mais humana (*Ibidem*: 87).

O documento do Programa Nacional de Educação a Distância (PNEAD)

99

do MEC e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) - Projeto BRA/96/008 (Brasil/MEC/SEAD, 1996) - nega a concepção de EAD que mantém o esquema ensino-aprendizagem e a relação hierárquica entre professores e alunos. Segundo o mesmo documento, as aplicações tecnológicas da teoria da informação tornaram obsoletos os processos tradicionais, "especialmente o da relação ensino-aprendizagem" (p.7) e indicam uma nova relação educativa, agora entre o usuário e a fonte de informação.

EAD é definida como:

o conjunto de facilidades, sistematicamente organizados, oferecidas a todo tipo de usuário, que utiliza todo tipo de meio adequado, com o propósito de intermediar a aquisição de conhecimento ou determinada habilidade, sem que para isso haja necessidade de interação presencial (Brasil/MEC/PNUD, 1996:8).

no aluno, desconsiderando o saber que possui.

O apoio do PNUD é justificado pela especialidade desse organismo internacional, que tem preocupação com o desenvolvimento humano e oferece "substancial e operacional assistência técnica para aumentar a eficácia dos projetos" (Brasil/MEC/PNUD,1996:19). O suposto para atuação do PNUD é "a busca da equidade entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social, para atingir políticas públicas educacionais que proporcionem equilíbrio na distribuição de renda".

Nessa concepção, o documento diz que a EAD coloca o aprendiz no centro do processo, respeita seu ritmo e sua disponibilidade, estimulando-o a participar e cooperar, motivando-o a aprender, a auto-formar-se.

No Brasil, a EAD *"responde a um anseio de toda a população por uma educação moderna e de melhor qualidade"* (*Ibidem*: 10), e nesta modalidade de educação, todos os esforços da atual política educacional se concentraram-se no Projeto "TV Escola", que conta com recursos do Projeto Nordeste<sup>23</sup>, separados por meio do BRA/92/003<sup>24</sup> por se tratar de uma inovação.

Por intermédio da EAD e da tecnologia, o MEC pretende dar *um "salto de qualidade"* (*Ibidem*: 16) no ensino do país, uma vez que entende que *"a falta de acesso das escolas públicas a tecnologias e equipamentos, bem como a pouca utilização das metodologias e técnicas de educação a distância constituem-se, portanto, nos principais problemas a serem superados por este projeto"* (sic).

O PNEAD prevê também que a capacitação continuada dos professores, com o uso da tecnologia, leve sua incorporação ao cotidiano da prática pedagógica, o que poderá ensejar autonomia e desejo de aprender. Assim, a escola pública sintoniza-se com o seu tempo, pois além de elevar o padrão de qualidade de seu trabalho, diminui as taxas de evasão e repetência e aumenta a média geral de rendimento escolar dos alunos.

A EAD apresenta-se não apenas como estratégia para

<sup>23</sup> O projeto Nordeste é um subcomponete nacional do Projeto de Educação Básica para o Nordeste dentro do VI Acordo MEC/BIRD aprovado em 1992 que destina recursos para o ensino a distância. Os recursos de contrapartida provêm do FNDE e do Tesouro.

Denominado "Centro de referências para as inovações e experimentos", este projeto, implementado pelo INEP/CRIE, visa a implantação de um sistema de seleção, organização, produção e disseminação das informações, experimentos, inovações e pesquisas nacionais de sucesso para contribuir na formulação de Políticas públicas e atingir melhoria da qualidade do ensino básico (Brasil/MEC/PNUD,1996:14).

aumentar a produtividade da escola e garantir a equidade do ensino público, mas também para incentivar e promover a busca de novas possibilidades identificadas pelo próprio aluno e pela própria escola e comunidade, de forma autônoma e participativa (*Ibidem*: 20).

Porém, como alerta Saraiva (1996:17), programas de educação a distância ultrapassam a existência de simples material tecnológico e instrucional. E preciso deixar à disposição do aluno atendimento pedagógico que deve ocupar lugar central no planejamento de EAD, contudo não foi isso que ocorreu com a TV Escola.

Na mesma linha de análise, Moraes (1996:58) assinala que a visão tradicionalista de ensino, reforçadora da fragmentação do conhecimento, ainda é usada apesar de moderníssimos equipamentos, como a multimídia e a hipermídia, porém, não oferece garantia de boa qualidade pedagógica dos cursos.

A manifestação de opiniões conflitantes não significa desprezar ou minimizar a importância da EAD, mas alertar para os riscos que oferecem a demasiada preocupação com os aspectos tecnológicos, abrindo mão de importantes aspectos do processo pedagógico, os quais, caso não sejam levados em conta, especialmente pelas políticas educacionais, podem provocar a perda de substanciais esforços de ordem financeira e de gestão.

## CAPÍTULO III - MARCO TEÓRICO DOS CAMPOS TEMÁTICOS - *grazing*<sup>25</sup>

*A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade.*

*Agnes Heller*

Pretende-se realizar o presente estudo com base em três campos teóricos. Os campos definidos anteriormente incluíam as pesquisas sobre formação de professores e o professor reflexivo, bem como os estudos sobre recepção e as relações entre educação e comunicação. Este último, embora merecesse estudos e produção de texto, não se constituirá em um tópico em separado no presente trabalho. Acresceu-se, entretanto, o tema da gestão e organização da escola, em virtude da importância que esses fatores adquiriram no decorrer do processo da pesquisa. A forma de gestão e organização da escola é tão fundamental no processo de recepção dos vídeos e também para outros fatos da escola, que se tornou a mediação definida como organizativo-institucional.

<sup>25</sup>

*Grazing* refere-se à troca de canais muito utilizada pelos jovens que assistem a vários programas ao mesmo tempo e que tende a aumentar a estimulação sensorial (Ferrés, 1996). Neste trabalho, refere-se à diversidade de referenciais necessários para compreender teoricamente o programa de formação de professores.

Os referenciais teóricos, que orientaram a coleta e a análise dos dados referentes aos campos temáticos, incluem estudos sobre a categoria do professor reflexivo, da recepção, da relação comunicação e educação e de aspectos atinentes à gestão e organização da escola.

## **1. Revisão bibliográfica**

A revisão bibliográfica de um projeto de pesquisa antecede até mesmo sua elaboração. Um pesquisador só define um problema com base em um conhecimento prévio a respeito de uma determinada temática. Interessado e estudioso de um determinado assunto, é natural que acompanhe as reflexões e publicações que ocorrem sobre ele. Se em tempos passados, de menor desenvolvimento tecnológico, a revisão de bibliografia, requisito fundamental para qualquer estudo, fazia-se de forma demorada, atualmente, em um contexto de profundas e rápidas transformações tecnológicas, que se refletem em diferentes âmbitos da vida social, a revisão é rápida mas nem sempre se tem garantia da última palavra em qualquer temática, porque nem sempre estar com a última palavra significa estar com o mais importante para um determinado grupo social ou para uma determinada comunidade científica.

A revisão bibliográfica possibilita a contextualização do problema dentro da área de estudo, da mesma forma que colabora na definição e análise do referencial teórico.

No presente estudo, a revisão teve início em 1996 pelas leituras de uma bibliografia nova para mim, e que me despertaram para a temática do professor reflexivo. A bibliografia incluía livros e textos de Antônio Nóvoa,

Domingo Contreras, Kenneth Zeichner, Philippe Perrenoud, Donald Schön, Angel Perez Gómez, Carlos Marcelo Garcia.

Outras publicações nacionais sobre professores, sua formação e profissionalização deram-me suporte para uma melhor compreensão da temática, além da participação em eventos científicos da área de Educação e Comunicação.

Com antecedentes de formação em Comunicação Social e atenta à TV Escola, criada pelo governo federal em março daquele mesmo ano, comecei a perguntar-me se os programas deste canal destinados a formar professores não poderiam colaborar na formação de professores reflexivos. Conhecedora de alguns programas destinados à formação de professores, admitia uma hipótese afirmativa.

No campo da Comunicação, destaco a participação ativa no Grupo de Trabalho (GT) Educação e Comunicação da ANPEd, a associação à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, cujas publicações recebo periodicamente.

Relevantes para este estudo, enumero também as disciplinas "Tópicos especiais em administração escolar" e "Necessidades formativas dos professores", cursadas no Doutorado da Unimep, em 1997, e "Educação para os meios" que freqüentei, em 1998, no Mestrado em Educação da FE/UFG, enriquecendo meu conhecimento sobre as teorias da comunicação e, em especial, as teorias de recepção e os estudos latino-americanos de pesquisa e de intervenção, de educação para os meios.

Como foi discutido no Capítulo I, a aproximação entre educação e comunicação pode ter diferentes perspectivas de análise. Do ponto de vista epistemológico, a aproximação entre as duas áreas é fértil; mas é frágil supor

que um objeto de estudo comum aos dois campos possa dar conta das complexidades teóricas e metodológicas de ambas as áreas.

A realização de pesquisas que integrem as duas áreas é importante para aproximar teórica e epistemologicamente educação e comunicação, garantindo, porém, que se preserve um nível de unidade na diversidade. Esse nível de unidade, conforme Gatti (1992:108) *"reside na perspectiva com que se constrói o objeto investigado"*.

Apontado como fragilidade nas duas áreas, especialmente a indefinição do objeto de estudo, é uma problemática existente também em outras teorias ou ciências e de algumas ciências sociais e humanas, e que, nem por isso, têm deixado de oferecer importantes contribuições na totalidade do conhecimento. Há predisposição dos pesquisadores das duas áreas em avançar nesse debate e contribuir para o desenvolvimento científico nesses campos teóricos de forma aglutinada.

O processo educativo representa uma das ações mais remotas do ser humano e consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação, o que, por si só, justifica estudos que conjuguem os dois campos. Porém, atualmente, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias e dos meios de comunicação, mais do que nunca há requisição desses estudos e deles é cobrado um maior refinamento.

Os estudos da recepção como resultado de múltiplas mediações, por levar em conta a cultura e seus agentes, proporciona uma relação fértil com a educação, em especial, a escolar, em que a comunicação aparece em sua forma mais pura, a comunicação entre pessoas singulares.

## 2. Formação de professores e professor reflexivo

Gómez (1992:95-96) observa que as orientações adotadas ao longo da história de formação de professores determinam-se pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevaletentes em cada época. As metáforas de professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas têm subjacente *"uma determinada concepção da escola e do ensino, uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem, uma concepção própria das relações entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação"*(*Ibidem*: 96).

Segundo análise de Garcia (1992), a formação do professor converte-se no elemento-chave, na pedra angular dos projetos de reforma do sistema educativo.

O discurso das reformas usa o *slogan* do professor reflexivo como modelo de formação docente. Como explica Zeichner (1993: 15),

Além dos esforços levados a cabo na América do Norte no sentido da questão reflexiva passar a ser a componente central da reforma educativa, assistimos a esforços semelhantes em países como o Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Tailândia e Singapura.

Há muita polémica a respeito do significado do termo. Outro alerta do autor refere-se ao uso que as reformas fazem da idéia de prática reflexiva. Segundo Zeichner, o discurso das atuais reformas educativas, ao contrário de dar autonomia aos professores, produz, de forma sutil, novos dispositivos de controle sobre os docentes levando-os a uma maior dependência. Conforme

observa Popkewitz (1997), considerar intervenção e regulação como progresso tem sido o senso comum das reformas.

Há quatro características no atual movimento reformista que minam a intenção de emancipação proposta pela idéia de professor como prático reflexivo: 1) a avaliação dos professores leva-os a uma melhor imitação das práticas sugeridas nas investigações já realizadas; 2) dentro da racionalidade técnica, o processo reflexivo limita-se à consideração das capacidades e estratégias de ensino; 3) desprezo das condições sociais do ensino; 4) insistência no processo de reflexão individual e não coletivo.

Zeichner utiliza o termo desde os finais dos anos 70, articulando-o às quatro tradições históricas da prática reflexiva: a) a representação das disciplinas; b) o pensamento e compreensão dos alunos; c) estratégias de ensino sugeridas pela investigação; d) conseqüências sociais e contextos do ensino. Pretendendo distinguir sua proposta das demais, o autor propõe três princípios para manter sua perspectiva emancipadora do professor como crítico reflexivo. Em primeiro lugar, a atenção do professor deve voltar-se não apenas para dentro da sala de aula, para a sua própria prática, como deve conter as condições sociais, políticas e econômicas nas quais sua prática ocorre. A prática reflexiva do professor deve conter questões que levem em conta as situações de desigualdade e injustiça que os alunos trazem para o interior da sala de aula, sem ignorar, assim, questões concretas relativas à classe social, raça, etc. Assim, a prática reflexiva reveste-se de tendência democrática e emancipadora. O terceiro princípio debruça-se no compromisso da reflexão como prática social na construção de comunidades de aprendizagem em que os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros (Zeichner, 1993: 25-26). A reflexão é, portanto, um ato dialógico.

É preciso salientar, porém, que, quando se fala em formação docente, assumem-se determinadas posições epistemológicas, ideológicas, culturais que compõem paradigmas específicos de formação docente. Nesse particular entende-se paradigma *"como uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores"* (Zeichner apud Garcia, 1992:54).

Nesta perspectiva, Garcia destaca a conveniência de estabelecer dois princípios de formação docente. O primeiro concebe a formação de professores como um *continuum*, que pressupõe uma forte interconexão entre a formação inicial e a formação permanente, significando que a formação inicial não se faz de forma completa, acabada, mas é uma fase de um longo, diferenciado e incompleto processo de formação profissional. Garcia designa o outro princípio como *indagação-reflexão*, referindo-se à análise das causas e conseqüências da conduta docente, cuja estratégia deve ser usada na formação inicial e continuada, de forma a facilitar a conscientização dos professores para os problemas da prática de ensino.

O segundo princípio é fundamental, uma vez que não existe solução geral nem teoria única para todos os problemas educativos, cabendo ao professor identificá-los e buscar a melhor solução para a situação escolar atual, o que, porém, não é possível dentro da concepção formativa inscrita no quadro da racionalidade técnica.

Conforme esse modelo (Gómez, 1992:96) *"a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas"* derivadas de investigações realizadas pela academia, pela universidade, ocorrendo uma separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, o que leva a

uma hierarquização do conhecimento que estabelece "*uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento*" (*Ibidem*: 97). Assim, cabe ao professor executar e aplicar conhecimentos produzidos por outros e em outras instâncias.

A alteração do modelo formativo implica em reconhecer o professor como profissional capaz de refletir sobre a sua prática e, baseado nela, criar conhecimento. Denominado racionalidade prática, esse modelo busca

superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula", (partindo) "da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (Gómez, 1992:102).

O quadro a seguir destaca as diferenças entre os dois modelos formativos, racionalidade técnica e racionalidade prático-reflexiva, com base em seus elementos centrais, como concepções de professor, de ensino, de conhecimento profissional, do aluno, do saber e da formação docente.

Quadro 1 - Modelos formativos de professores

CONCEPÇÕES	RACIONALIDADE TÉCNICA	RACIONALIDADE PRÁTICO-REFLEXIVA
<i>Características</i>	<p>Separação entre teoria e prática; esta vem no final do curso;</p> <p>A prática é dependente da assimilação do conhecimento acadêmico;</p>	<p>A prática é eixo central do currículo; é atividade criativa;</p> <p>Mobiliza o conhecimento produzido no diálogo com a situação real;</p> <p>Nega separação artificial entre teoria e prática;</p> <p>Prática é mais processo de investigação do que contexto de aplicação;</p>
<i>Professor</i>	<p>Técnico que aplica o conhecimento produzido pelos pesquisadores;</p> <p>As metas da sua intervenção são definidas externamente;</p>	<p>O professor incorpora e transcende o conhecimento da racionalidade técnica;</p> <p>O professor conhece a estrutura da disciplina que trabalha, reflete sobre o ecossistema da sala de aula, constrói uma teoria adequada à situação e elabora estratégias de ação;</p> <p>Reflete <i>na</i> e <i>sobre</i> a prática;</p>
<i>Ensino</i>	<p>Atividade instrumental, aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas;</p> <p>Intervenção tecnológica</p>	<p>Integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica;</p> <p>Os fenômenos práticos na aula se caracterizam pela complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores;</p> <p>Na prática não há problemas, mas situações problemáticas que se apresentam como casos únicos, que podem ser solucionados por processos técnicos, intuitivos e artísticos</p>
<i>Saber</i>	<p>Verdades prontas formuladas pelos investigadores</p>	<p>Inconcluso, histórico</p>
<i>Aluno</i>	<p>Tábula rasa;</p> <p>Objeto do conhecimento</p>	<p>Reelaborador e elaborador de conhecimentos, dirigido competentemente pelo professor</p>

<i>Conhecimento Profissional</i>	Há hierarquia nos níveis do conhecimento: ciência básica, ciência aplicada, competências e atitudes; Há diferentes estatutos acadêmicos e sociais das pessoas que produzem conhecimento	Idiossincrático, construído lentamente pelos profissionais no seu trabalho diário; Não é ensinado, mas é aprendido
<i>Competências</i>	Pesquisa é princípio científico, atributo de algumas pessoas	Pesquisa é atitude cotidiana de questionar permanentemente a realidade
<i>Formação Profissional</i>	Formar por competências: a) científico-cultural (conteúdos) b) psicopedagógico (duas fases); Aprendizado dos princípios, leis e teorias sobre o processo ensino/ aprendizagem; Aplicação real ou simulada de tais regras e normas	A reflexão sobre a ação é essencial na formação, e consiste nas considerações que o profissional faz em situações problemáticas, incertas e conflituosas: caracterizar a situação nova, rever o diagnóstico, determinar metas, escolher os meios e formas de representar a realidade; Saber reconstruir, com base na prática, os conhecimentos e colocá-los a serviço da cidadania, saber e mudar, teorizar e intervir.

Fonte: quadro elaborado pela autora deste estudo, com base em leituras sobre o tema.

A formação do professor reflexivo inclui uma série de destrezas de conduta que se referem, conforme Garcia (1993:61), a habilidades cognitivas e metacognitivas. Pollard e Tann (*apud* Garcia, 1992:61) enumeram as destrezas:

- empíricas (apreender dados objetivos e subjetivos);
- analíticas (construir a teoria com base na análise dos dados);
- avaliativas (saber emitir juízos);

- estratégicas (planejar ação e antecipar sua implantação conforme análise);
- práticas (relacionar análise com prática);
- comunicacionais (partilhar idéias com os colegas e discuti-las em grupo).

Garcia acrescenta a essas destrezas, consideradas insuficientes para um ensino reflexivo, outras atitudes que têm sua gênese em Dewey e dizem respeito à *mentalidade aberta*, que obriga o professor a escutar e respeitar diferentes perspectivas; à *responsabilidade intelectual*, que significa destacar os propósitos educativos e éticos da conduta docente e ao *entusiasmo*, que representa a predisposição de lutar contra a rotina, de enfrentar as atividades com energia, curiosidade e espírito de renovação.

Assim, a idéia de professor reflexivo refere-se àquele que, independente de orientações externas, sob sua responsabilidade e apoiado em seus conhecimentos e experiência profissional, desenvolve um trabalho prático de qualidade.

Os cursos de formação inicial de professores, bem como os de formação continuada (em serviço) não podem abster-se dessas destrezas, devendo ainda fazer o diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais, considerado por Garcia (*Ibidem*: 68) uma das principais atividades dos centros formadores de professores.

Essas necessidades referem-se às categorias: necessidades relativas aos alunos, ao currículo, os próprios professores e à escola como instituição que possui organização específica.

Donald Schön e Ken Zeichner são autores bastante conhecidos e que trabalham com a idéia do professor como prático reflexivo. Zeichner busca em Schön idéias sobre reflexão *na* e *sobre* a ação, tendo ambos Dewey como

referencial teórico. Schön faz uma análise mais micro, centrada no cotidiano da escola, na sala de aula, na relação professor/aluno enquanto Zeichner amplia para além da escola, entendendo que a função de professor deve incluir em seu conteúdo reflexivo, a interferência na sociedade com o intuito de torná-la mais justa, solidária e decente.

Em conferência na 20<sup>a</sup> Reunião da ANPEd/1997, Zeichner confirma que sua opinião difere de Schön, uma vez que este não dá atenção aos aspectos institucionais e sociais que contextualizam a prática, além de não compartilhar dos pressupostos sócio-interacionistas.

A idéia de professor reflexivo, para Zeichner, está subjacente ao trabalho que chama de *reconstruccionismo social*, aspecto que também o diferencia de Schön. São três as características do reconstrutivismo social: 1) o foco do trabalho é a prática de cada um e as condições sociais e políticas em que se realiza a atividade; 2) **inclui a** prática do professor, a quem cabe investigar seu próprio trabalho, vinculado à realidade da escola e a questões mais amplas da sua ação docente; 3) associa a prática reflexiva a aspectos de uma sociedade mais justa e participativa, uma vez que os professores têm chance de interferir nos diferentes aspectos do ensino: a) no acadêmico (o que os alunos fazem); b) na dimensão pessoal dos alunos; e c) na dimensão político-social (sempre presentes na sala de aula e que afetam as chances dos alunos). E conclui: "*A minha visão de uma boa sociedade é aquela onde as oportunidades não dependem da cor*"(1997).

Zeichner (1993) alerta, entretanto, que um bom ensino precisa considerar elementos das várias tradições da prática reflexiva: a *acadêmica* que acentua a reflexão sobre as disciplinas, o pensamento e a compreensão dos alunos; a *eficiência social* que se refere às estratégias de ensino sugeridas pela investigação e a *desenvolvimentista* que dá prioridade à reflexão sobre os

interesses, pensamentos, desenvolvimento e crescimento dos alunos, além da tradição de *reconstrução social*, a que se encontra filiado.

A concepção de que o professor deve refletir sobre sua prática conduz a um outro aspecto: a relação entre reflexão e conhecimento.

### **3. Reflexão, conhecimento e pesquisa-ação**

Segundo Alarcão (1996) quando se reflete sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno, procura-se compreendê-los. E a compreensão faz-se com base em referentes que lhe dêem sentido:

Estes referentes são os saberes que já possuímos, frutos da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo (*Ibidem*: 179).

Resulta desta análise uma reorganização ou aprofundamento do conhecimento adquirido e que terá conseqüência no nível da ação. Nesta interação, conforme a autora, situa-se a essência da relação teoria-prática.

A concepção de professor reflexivo orienta-se pela pesquisa-ação, mas não o tipo que se realiza comumente nas universidades, uma vez que objetiva não apenas a produção do conhecimento como também o desenvolvimento profissional dos professores, a valorização da sua prática que é o próprio objeto de estudo da pesquisa.

A pesquisa-ação destina-se exatamente a eliminar o aspecto débil das pesquisas acadêmicas (Casanova, 1993:11) que significa desconexão com a realidade da aula e falta de comprovação de ação, pretendendo, dessa forma,

superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Nessa proposta, o desenvolvimento de uma pesquisa na sala de aula deve ser realizado pelo professor. Assim, integrando experimentação com ação social, os professores tornam-se os protagonistas das ações sociais, isto é, a tarefa de investigação cabe aos professores, não aos especialistas. Como observa Stenhouse (1993:77.), *"o professor tem algo melhor que o laboratório dos especialistas, ele tem uma autêntica aula!"*. Para o autor, as generalizações formuladas em termos de probabilidade, no paradigma clássico de investigação, não se aplicam a situações específicas, sendo, desta forma, apenas hipóteses de trabalho e não conclusões, devendo portanto, ser confirmadas pelos professores (*Ibidem*: 79).

Domingo (1994:8) assinala três marcos significativos na história da pesquisa-ação: o de Kurt Lewin desenvolvida nos anos 40, o de Stenhouse e Elliot na década de 70, e o de Kemmis e Carr conhecido a partir de 1980. Todos reconceitualizam a pesquisa-ação, no entanto, a proposta de Zeichner embasa-se mais no modelo de Kemmis e Carr.

Kurt Lewin tentou estabelecer uma forma de investigação que integrasse a experimentação científica com a ação social. Definiu a pesquisa-ação como um processo cíclico de exploração, atuação e valorização de resultados. Iniciou a idéia de que a prática social pode se integrar à pesquisa, com o entendimento de que os protagonistas da ação social devem realizar a pesquisa-ação, porém, suas idéias foram absorvidas por enfoques tradicionais de investigação.

No segundo marco, Domingo ressalta a pesquisa-ação desenvolvida por Lawrence Stenhouse e de seu seguidor John Elliott, que investiga o

Segundo Remei Arnaus ( 1994:29) a pesquisa-ação recebe a denominação de pesquisa participante na América Latina, e tem Pedro Demo como um dos seus representantes.

significado prático que podem ter determinadas idéias educativas. Entende a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social, a fim de melhorar a ação social.

Argumentando que os protagonistas da ação social nem sempre podem vencer as barreiras da estrutura institucional em que seu trabalho se realiza, ou por não terem consciência, ou por agirem isoladamente, o terceiro marco de Kemmis e Carr considera que a pesquisa-ação não pode ser entendida como processo de transformação de práticas individuais por professores, mas deve desenvolver-se como um processo de mudança social realizado coletivamente.

Segundo Domingo (*Ibidem*: 9-10), a pesquisa-ação possui diferentes enfoques, e características específicas:

- a) integra conhecimento e ação;
- b) questiona a visão instrumental da prática;
- c) é realizada pelos que estão envolvidos na prática que se investiga;
- d) tem por objetivo melhorar a prática;
- e) supõe uma visão sobre a mudança social.

As diferentes concepções acerca da pesquisa-ação (Lewin, Stenhouse e Elliot, Kemmis e Carr) provocam diferenças na teoria e prática dos modelos de investigação, o que é compreensível, como assinala Domingo, quando se trata de um tipo de investigação que busca a transformação das práticas educativas, priorizando os aspectos ideológicos e estratégicos de transformação da prática educativa e a condução da mudança social (*Ibidem*: 10).

Com base nesses diferentes enfoques de pesquisa-ação, Grundy (*apud* Domingo (1994:10) propõe três modelos básicos de pesquisa-ação: o técnico, o prático e o crítico ou emancipador.

Antes de caracterizar cada um dos modelos, cabe assinalar semelhanças de análises entre os autores a respeito dessa linha de investigação, que se ligam aos três modelos citados e às idéias de professor reflexivo analisadas por Zeichner.

Carr e Kemmis (*apud* Arnaus, 1994: 29) partem da análise das correntes epistemológicas porque consideram que o movimento em torno do professor como investigador de sua prática carece de fundamentação teórica. Entendendo que a pesquisa-ação significa investigação educativa, compatível com uma ciência social crítica, como a elaborada por Habermas, que acredita na emancipação do homem e que o projeto da modernidade está inconcluso, os autores buscam fundamentá-la teoricamente. O livro "Teoria crítica de la enseñanza - La investigación-acción en la formación dei profesorado" surge da preocupação dos autores com a falta de fundamentação teórica para pesquisa-ação.

Os três modelos básicos de pesquisa-ação assinalados por Grundy (*apud* Domingo, 1994:10-11) são usados pela autora para analisar exemplos de práticas curriculares e projetos de pesquisa-ação.

O primeiro modelo, o técnico, refere-se a investigações realizadas por práticos orientados por especialistas. O projeto é idealizado pelos últimos e a preocupação com os resultados é eficientista, sendo os mesmos pré-fixados, o que significa que a pesquisa é realizada pelos professores, sem manifestar propósitos, interesses e objetivos - os quais são determinados externamente. Este modelo é utilizado pelos condutores de políticas educacionais para conseguir atingir seus interesses próprios, com uma pseudo participação autônoma do docente.

O enfoque prático acentua os aspectos morais da prática educativa, na perspectiva de que as mudanças sociais dependem da possibilidade dos

professores mudarem sua prática docente, resistindo às abstrações teóricas analíticas, que se subordinam às práticas, e só são úteis apenas para iluminar alguma questão particular. O que vale mesmo é a prática em toda a sua complexidade e concretude, e esse aspecto em relação à teoria o diferencia do enfoque crítico.

O modelo crítico compreende que é com base no estudo teórico dos fatores estruturais que condicionam a prática que se tem uma compreensão racional desta prática. Somente mediante esse processo converte-se a prática não reflexiva e acrítica em práxis. A pesquisa-ação pretende a autotransformação dos práticos visando à justiça, à democracia, entendendo que melhorar a educação e mudar a sociedade é tarefa supraindividual, coletiva, social e política.

Ensino reflexivo, professor como prático reflexivo, "tornaram-se *slogans* de reformas de ensino" (Geraldi, 1998:249). Zeichner e Liston (*apud* Garcia, 1992: 63), impressionados com a exagerada utilização do conceito de reflexão, estabelecem diferentes níveis de reflexão ou de análise da realidade: o técnico, o prático e o crítico.

O primeiro, o técnico, refere-se à análise do que é passível de ser observado, das ações explícitas, tais como andar na sala, fazer perguntas, etc.

O segundo nível, o prático, inclui a reflexão sobre o conhecimento prático, implicando assim o planejamento do que se vai fazer e a reflexão do que se fez, com destaque para os aspectos didáticos.

O nível crítico inclui as considerações éticas e políticas da prática e suas repercussões contextuais, dando ao professor a consciência crítica das possibilidades de sua ação e dos limites de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo que se refletem na sua prática cotidiana.

A forma como o professor percebe a realidade que o cerca manifesta-se em atos que são descritos como reflexivos ou como simples atos de rotina. Os atos de rotina caracterizam-se pela tradição e pela autoridade, em que são aceitos, para solucionar os problemas da escola, sem questionar, sua realidade cotidiana ou experimentar os meios mais eficientes, conforme definição de outros. Essa concepção impede que os professores apresentem ou experimentem pontos de vista alternativos.

Dewey diferencia rotina de reflexão e nele Zeichner busca o conceito de reflexão. Enquanto o ato de rotina é guiado pelo impulso, tradição e autoridade, e as regras, problemas, metas e objetivos são definidos de antemão e as ações não empreendem rupturas, a ação reflexiva é definida por Dewey

como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (1993:18).

Valendo-se ainda do conceito de Dewey, destaca-se que a imagem que o professor tem da organização em que exerce suas atividades profissionais manifesta-se na forma como exerce suas ações na escola, razão porque valorizar a organização da escola e o tipo de gestão que possui. Este tema será trabalhado no item 5.

#### 4. Estudos sobre a recepção

As pesquisas sobre recepção são muito recentes e trabalhadas na América Latina desde os anos 80, em uma perspectiva teórico-metodológica renovadora e original (Lopes, 1996). A compreensão desse tipo de estudo torna-se mais clara quando inserido no conjunto das pesquisas brasileiras no campo da Comunicação.

A periodização da trajetória da pesquisa em Comunicação no Brasil, proposta por Lopes (1990:44) e apresentada no quadro abaixo, facilita a compreensão dos paradigmas funcionalista e marxista nessas pesquisas, cuja análise será feita adiante.

Quadro 2 - Periodização da pesquisa em Comunicação no Brasil

<p><b>Década de 50</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas funcionalistas baseadas em métodos quantitativos: de conteúdo (dos meios, principalmente imprensa); de audiência (IBOPE e MARPLAN) e de efeitos (sondagens de atitudes e motivações).</li> </ul> <p><b>Década de 60</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa funcionalistas descritivas com base em métodos comparativos (CHESPAL) e de estudos de comunidade (difusão de inovações)), dentro da linha de pesquisa de Comunicação e Desenvolvimento.</li> <li>- Primeiros estudos críticos sobre a indústria cultural através da teoria da Escola de Frankfurt (temática da manipulação), com metodologias mais qualitativas.</li> </ul> <p><b>Década de 70</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas funcionalistas descritivas sobre políticas de comunicação nacionais e internacionais (linha de pesquisa : Comunicação e Política).</li> <li>- Pesquisas críticas sobre a indústria cultural com temáticas da manipulação, dependência e transnacionalização, com metodologia sociossemiológica.</li> </ul> <p><b>Década de 80</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisas funcionalistas sobre aspectos sistemáticos da produção (técnico-profissionais) e da circulação da comunicação.</li> </ul>
--

- Estudos críticos de modelos teóricos e esforços para a elaboração de uma teoria e metodologia da comunicação latino-americana.

- Politização das pesquisas em Comunicação com forte influência gramsciana, com metodologias qualitativas; temáticas: novas tecnologias de comunicação, transnacionalização, cultura e comunicação popular.

Fonte: Lopes, 1990, p.44

As duas posições teórico-metodológicas básicas da pesquisa em Comunicação são a funcionalista e a marxista. O modelo funcionalista, predominante até hoje, baseia-se no modelo mecanicista de estímulo-resposta, que apresenta o receptor como passivo, apesar dos funcionalistas Lazarsfeld e Merton já se referirem à *"disjunção narcotizante dos meios massivos"*. A semiótica estruturalista, que se seguiu, nos fins dos anos 60 e início dos 70, coloca a ideologia como objeto e sujeito dos discursos e os receptores são compreendidos como passivos e alienados, porque a ideologia manipula os meios.

A matriz de pensamento marxista inicia-se na pesquisa em Comunicação, a partir dos anos 70, na perspectiva da Escola de Frankfurt que concebe os produtos culturais como dependentes de sustentação material e dentro da lógica do mercado capitalista (Cardoso, 1991). Com base nesse modelo de pesquisa acontece a primeira fase dos projetos de *"leitura crítica da comunicação"* (LCC). Conforme Fausto Neto (1995:190), o pressuposto da LCC baseia-se na

hipótese segundo a qual urgia preparar "criticamente" o campo da recepção - destituído dos meios capazes de enfrentar o "bombardeio alienante" da comunicação de massa - para defendê-lo dos perigos das práticas da indústria cultural. Nesse modelo, a recepção é situada numa perspectiva passiva e, de certa forma, é uma "caixa vazia", a despeito do matiz ideológico.

Vale lembrar que no contexto das pesquisas da Comunicação, as pesquisas em Educação viviam o momento das teorias da reprodução, alicerçadas no referencial de Bourdieu, Passeron e Althusser.

O fascínio por Althusser, lembra Cardoso (1991: 23), ocorreu por causa dos regimes autoritários e ditatoriais presentes na América Latina. Seu livro "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado" tornou-se constante referencial teórico para dissertações e teses na área da Comunicação e também da Educação.

Outra perspectiva de estudos de Comunicação dentro do paradigma marxista é a gramsciana. Apoiada no binômio cultura hegemônica/culturas subalternas, essa linha de pesquisa afirma-se nos estudos sobre Cultura e Comunicação no Brasil nos anos 80, uma vez que na década anterior os frankfurtianos deslocaram a análise gramsciana ao fazerem

a denúncia dos mecanismos manipuladores e reprodutores de uma Indústria Cultural controlada pelo regime ditatorial, ao mesmo tempo que através dela se tinha explicação para a passividade e alienação das massas (Lopes, 1990: 57).

Os intelectuais utilizam a teoria de Gramsci para provocar uma renovação nas pesquisas sobre o massivo e o popular no campo da Comunicação.

Com base na perspectiva gramsciana inicia-se o delineamento de outra importante linha de pesquisa em Comunicação que são os estudos da recepção. Jesus Martín-Barbero destaca-se como importante teórico da temática das culturas populares e começa esboçar uma "*complexa e multifacetada*" teoria da recepção que desloca os eixos básicos de reflexão dos meios às mediações.

No seu livro "Dos meios às mediações", Martín-Barbero assinala que a reflexão crítica latino-americana está diretamente envolvida com a Escola de Frankfurt, não apenas porque suas idéias promoveram um debate político, como também permitiu-nos pensar por nós mesmos, uma vez que o próprio pensamento frankfurtiano impedia-nos de perceber que a realidade social e cultural latino-americana não cabia em sua sistematização nem em sua dialética. A mestiçagem da América Latina não é apenas um fato social, é a razão de ser da região.

Por muito tempo, segundo Martín-Barbero (1997:277), a comunicação preocupou-se mais com a segurança teórica do que com a verdade cultural dos países latino-americanos. A comunicação deveria apresentar uma teoria - sociológica, semiótica, informacional - e é a derrubada das fronteiras do terreno da comunicação (seu objeto de estudo passa a ser de interesse de muitas outras áreas, tais como, as artes, a política, a arquitetura, a antropologia) que a leva ao caminho do movimento social na comunicação, isto é, a comunicação em processo.

As transformações das culturas subalternas, advindas da emergência de novos sujeitos sociais e identidades culturais atuais e dos processos de transnacionalização, impulsionam investigações sobre os processos de constituição do massivo, e provocam o deslocamento do eixo de debates dos meios para as mediações, *"isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimento social, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais"* (Ibidem: 258).

Tanto a questão da transnacionalização como a internacionalização de um modelo político (neoliberalismo) operam no campo das tecnologias da comunicação e, assim, a comunicação passa a ser o ponto de fusão da questão nacional. Opera-se, assim, uma nova compreensão do problema da identidade

latino-americana e mudança na concepção de sujeito político, e dessa convergência, emerge uma valorização do cultural. A comunicação passa a se inserir na cultura e esta no político. Vale lembrar que, durante esse período a América Latina vivia movimentos de resistência aos regimes autoritários e esses movimentos não vieram de onde tradicionalmente poderiam vir (como as universidades, sindicatos), mas surgiram das comunidades cristãs, dos artistas, dos grupos defensores dos direitos humanos. Dessa forma, o cultural assimila percepção de dimensões até então inéditas.

A comunicação não mais pensada como meios, tecnologias, disciplinas a que se subordinava, como a psicologia e a cibernética, mas como cultura. A cultura latino-americana passa a ser redefinida valendo-se de sua natureza comunicativa, ressaltando seu caráter de processo produtor de significações. O receptor não é visto como simples decodificador do que o emissor depositou na mensagem, é também um produtor de sentido.

Martín-Barbero compreende a recepção não como uma etapa do processo de comunicação, mas como um *lugar* novo, a cultura, em que o sujeito é o ator social, produtor de sentidos. Para entender a recepção como lugar é preciso repensar o processo inteiro da comunicação em nossos países, em nossas culturas, em nossa sociedade.

As contribuições latino-americanas e brasileiras para a Teoria da Recepção produzem seu reconhecimento internacional. Essa construção teórica desmonta as teses de passividade e de manipulação dos receptores pelos meios . Para Lopes (1990: 59), a teorização retoma a unidade do objeto

Recentemente, existem outros estudos que rebatem essa passividade, como o do prof. Francisco Rüdiger que apresentou na 20ª Reunião da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), 1997, o trabalho "Indústria Cultural e Ideologia Moderna: pressupostos da discussão sobre o receptor ativo na Escola de Frankfurt".

da Comunicação, evitando o parcelamento e o reducionismo na análise de seus componentes.

Apesar dos estudos ainda usarem e atualizarem os paradigmas funcionalista e marxista, o funcionalismo continua a ser o dominante e a tendência frankfurtiana continua predominando nos estudos sociológicos da cultura e da Comunicação.

Os estudos da recepção comportam atualmente diversas linhas de investigação. Guillermo Orozco identifica distintos modelos teórico-metodológicos dentre os quais enumera: dos usos sociais, consumo social, mediação múltipla, etnografia, jogo e, como importantes contribuições latino-americanas, cita o estudo da telenovela, as múltiplas mediações e a educação para os meios.

A respeito das pesquisas voltadas para os nexos entre os meios e suas audiências, Lopes (1993: 78-86) aponta as principais correntes teórico-metodológicas: a pesquisa dos efeitos, a dos usos e gratificações, os estudos da crítica literária, os estudos culturais e os estudos da recepção.

Alguns desses modelos priorizam o processo de recepção em si, enquanto outros centram os produtos da recepção.

A pesquisa sobre os efeitos busca verificar, por meio de instrumentos de medida da psicologia experimental e social, o que os meios fazem com os indivíduos. A dos usos e gratificações, ou usos sociais, pesquisa o que os indivíduos fazem com os meios, quer dizer, verificam o que as pessoas fazem com a informação recebida pela televisão, rádio, jornal ou outro meio e como a pessoa usa esta informação para sua vida diária.

No modelo de mediação, com a qual trabalham Orozco e Martín-Barbero, entende-se o processo de recepção como não linear e nem unívoco e,

como tal, ocorre em várias direções, sofrendo intervenção e condicionado pelo contexto cultural, social, político, histórico, etc.

Guillermo Orozco (México) e Jesus Martín-Barbero (Colômbia) são dois importantes estudiosos no âmbito da pesquisa da recepção, e sistematizaram no nível teórico e metodológico, esse modelo de pesquisa. Na América Latina, a proposta teórico-metodológica da pesquisa em recepção é renovadora e original.

Para Martín-Barbero, o contexto cultural é o 'lugar' para se compreender a relação dos receptores com a comunicação, partindo do princípio de que a recepção não é uma etapa do processo de comunicação, mas sim "*uma espécie de um outro lugar, o de rever e repensar o processo inteiro da comunicação*" ( 1995: 40).

Criticando o modelo mecânico da comunicação, alicerçado em uma epistemologia condutivista que concebe o emissor como personagem central do processo, cabendo ao receptor apenas reagir aos estímulos do emissor, Barbero olha a recepção como um *lugar* novo sujeito a várias mediações, apontando como mediações : a) *destempos* ou heterogeneidade de temporalidades; b) novas fragmentações sociais e culturais; c) exclusão cultural e d) demandas sociais.

A primeira mediação, *destempos*, refere-se à multiplicidade de temporalidades, de histórias, com seus próprios ritmos e suas próprias lógicas. Há temporalidades de formação cultural, de classes sociais, das raças, das gerações, dos gêneros etc, tanto em dimensão macro como micro e as diferentes dimensões dessa mediação interferem na recepção de uma certa mensagem.

<sup>28</sup>

Cada um destes tipos são discutidos na entrevista que concede a Nilda Jacks (1993: 22-33).

As novas fragmentações sociais e culturais dizem respeito aos motivos e modos das pessoas juntarem-se em grupos e se reconhecerem, também às fragmentações de como as informações são recepcionadas, conforme a divisão social. Há informações dirigidas aos que tomam decisões e informações à massa, para se divertirem e descansarem.

A deslegitimação da cultura popular, considerada como de mau gosto ou vulgar, é a mediação da exclusão cultural. Os planejadores das políticas de comunicação não levaram em consideração as demandas sociais dos intelectuais e as do povo, ocasionando seus fracassos.

Para Guüillermo Orozco, recepção significa um processo complexo, ambíguo e contraditório. A relação dos receptores com os meios e as mensagens é sempre mediatizada de forma multilateral e multidimensional. O autor classifica as mediações em cognoscitivas, estruturais, situacionais e institucionais.

As cognoscitivas referem-se às informações obtidas por intermédio dos meios e incidem no processo de conhecimento. As institucionais dizem respeito aos cenários em que ocorre a recepção. As mediações que acontecem no momento de contato com a mensagem, quando se assiste à televisão, por exemplo, denominam-se situacionais e as mediações estruturais são aquelas sistematizadas conforme a identidade do sujeito receptor, como a classe social, a etnia, idade, sexo (Jacks, 1995: 227).

Em publicação de 1997, Orozco realiza algumas alterações nessas mediações. Denomina as cognoscitivas de individuais que provêm de nossa individualidade como "*sujetos cognoscentes e comunicativos*" (*Ibidem*: 116). As estruturais, dá o nome de referência, que possuem características de um contexto ou ambiente determinado, como a cidade, gênero, etnia, raça, classe social. Mantém as situacionais e as institucionais e acrescenta as massmediáticas, que se referem ao tipo de tecnologia que emite a mensagem.

Cada um das tecnologias tem linguagens e estratégias de comunicação diferentes, o que, de alguma maneira, influencia no processo de percepção e de interação com a informação veiculada. "*Não é o mesmo ver algo pela TV e escutá-lo no rádio, ler no jornal ou ver no cinema*", observa Orozco (*Ibidem*: 117).

Há diferentes correntes de investigação para o conhecimento da relação entre mídia e audiência, as quais reconhecem a atividade do receptor. Citando Jensen, Apple (1998: 13) assinala que

o significado na mídia é variável e padronizado (grifo do autor). É variável, porque as pessoas reais intervêm ativamente, interrompem e criam significados na interação com a mídia. É padronizado pelas convenções sociais, econômicas e políticas que definem os limites do que pode e do que não pode ser dito ou exibido, de quem pode dizer ou exibi-lo.

No mesmo artigo, Apple expressa que há níveis de significado potencial, que fogem do controle dominante e que ficam disponíveis para diferentes leituras.

Os significados são polissêmicos. Pode haver e há múltiplos significados em qualquer situação. (...) São construídos ao redor da experiência individual em instituições sociais, tais como o gênero, a classe, a raça, a nação, a região, a religião, e assim por diante (Fiske *apud* Apple, 1998:19).

Em que pese a riqueza e semelhança em alguns pontos com os trabalhos latino-americanos, a opção nessa investigação será pelos estudos de Martín-Barbero e Orozco que concebem a audiência como participante de um grupo social e membro de uma cultura especial.

O presente estudo analisa a recepção de vídeos pedagógicos veiculados na escola, visando a formação de professores e a importância de conhecer sua organização e gestão exige uma reflexão mais pormenorizada dela.

## 5. Gestão e organização da escola

Morgan (1996) cunhou a expressão "*imaginização*" para se livrar do significado mecânico e instrumental da palavra *organização*, originado do grego *órganon* que significa ferramenta ou instrumento. Imaginização propõe estreita ligação entre imagem e ação, ressaltando o autor: "*A organização é sempre determinada por imagens e idéias subjacentes; a tarefa de organizar é realizada conforme se imagina e é sempre possível imaginar-se de muitas formas diferentes*" (*Ibidem*: 349). Assim, o modo como se faz a leitura das organizações influencia como se concretizam as ações nela desenvolvidas. As imagens e metáforas não são apenas construtos interpretativos, como também fatores intrínsecos das imagens que as pessoas fazem da vida organizacional.

Como mencionado antes, Dewey vê uma relação inteira entre a imagem que se tem da organização e a ação que se exerce nela.

Com freqüência, ouve-se dizer que a escola é uma família. A metáfora da família para a organização escolar supõe entendê-la como agrupamento de pessoas com papéis diferenciados.

Os exemplos a seguir, ilustram a existência dessa metáfora.

Em uma das sessões de vídeo da Escola Joaquim Almeida um dos professores (Edson) escreve após debate suscitado pelo programa "A escola além da aula": "*A escola está precisando se caracterizar como uma família, isto é, local de aconchego e carinho*".

E o professor Alencar: "*A escola dos meus sonhos é uma escola em que o aluno sinta o prazer de permanecer nela. Uma escola que você sinta como se fosse uma família. A minha família*".

Certamente, a metáfora da escola com a família aproveita a tradição cristã de família como local harmonioso, em que as pessoas se amam e

convivem em perfeita paz. Entretanto, em outra visão, os pais, como mantenedores, organizadores e responsáveis pela dinâmica familiar são, na escola, o diretor e seus auxiliares administrativos, enquanto professores e alunos, os filhos, que devem obediência aos pais. Em ambas visões de família, os filhos, no que se refere a responsabilidades, encontram-se em posição hierarquicamente inferior aos seus pais.

Imaginando a escola com essa metáfora, a compreensão de obediência ao nível superior hierárquico (diretor e coordenadores) faz com que as ações dos professores não sejam de criar alternativas ao existente, mas de adaptar-se ao modelo posto e seguir as orientações consideradas adequadas e necessárias ao bom rendimento escolar do aluno. O professor, dominado por essa imagem de organização, age de forma rotineira, não havendo espaço de ação para um professor reflexivo, na concepção de Dewey.

Essa metáfora está relacionada ao histórico papel educativo das famílias. Anterior à existência dos sistemas escolares, as famílias exerciam o papel que, hoje, modernamente, a escola desempenha, especialmente, de transmissão dos bens culturais produzidos pela humanidade. Essa tarefa foi deslocada de uma instituição para outra, sob a alegação de que o Estado tem legitimidade para definir as questões educacionais e os professores têm competência mais especializada em matéria educativa (Nóvoa, 1995b:32).

Apesar de citarem a escola como família, os professores sabem que é uma situação ilusória, embora ideal e desejada, identificável nas duas falas. As declarações dos professores evidenciam que a escola não cumpre o papel de família, e a ocorrência localiza-se em um futuro desejável (meu sonho) ou como uma necessidade (está precisando).

Porém, apesar desse esforço explicativo, a metáfora da escola como família está à espera de uma teoria mais consistente.

Já existem estudos (Brunet,1995; Brito,1997) sobre o clima organizacional das instituições escolares. A esse respeito, Brunet (1995:126) considera clima organizacional como

uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e à sociedade (...) O elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Valoriza-se o modo como nos apercebemos das coisas, muito mais do que a realidade objetiva.

Em resumo, o clima organizacional refere-se às percepções dos atores escolares em relação às práticas existentes em uma certa organização.

Ao analisar as organizações escolares, Nóvoa (1995b: 28) cita Vala, Monteiro e Lima, rememorando que as escolas já foram vistas como máquinas, como organismos, como cérebros<sup>29</sup> e que, atualmente, tendem a ser consideradas como *culturas*. Destaca que a compreensão da escola como cultura implica em vê-la como uma organização plural e dinâmica. Para compreender o cotidiano da escola, dentro da perspectiva de cultura organizacional, é preciso recorrer aos fatores políticos e ideológicos e analisá-los dentro de uma racionalidade político-cultural (idem p. 28).

Brunet (*apud* Nóvoa, *Ibidem*:29) considera que

as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham.

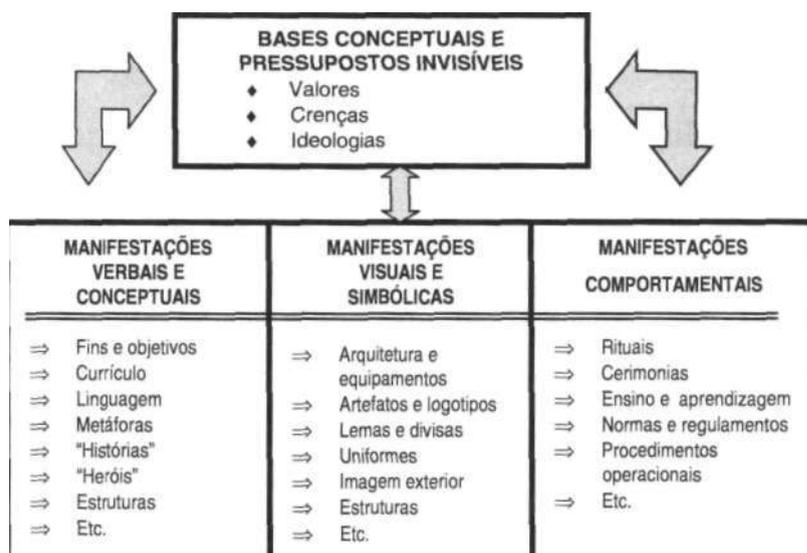
Há limites conceituais e metodológicos na compreensão da escola como metáfora cultural. Como instituição, de acordo com Nóvoa, a escola nunca

deixou de privilegiar a metáfora: escola como transmissora de cultura (Durkheim); como reprodutora de cultura (P.Bourdieu); como ação cultural para a libertação (P. Freire). O mesmo autor cita os seguintes elementos da cultura organizacional da escola: a) bases conceituais, que são os pressupostos invisíveis (valores, crenças ideologias); b) manifestações verbais e conceituais, em que se incluem as metáforas; c) manifestações visuais e simbólicas e ; d) manifestações comportamentais.

O quadro 3 (Nóvoa, 1995b: 30), a seguir, procura demonstrar as zonas visíveis e invisíveis da cultura organizacional da escola.

### Quadro 3 - Elementos da cultura organizacional

Interação com a comunidade



Interação com a comunidade

Fonte: Antônio Nóvoa (1995: 30)

A importância da questão da gestão escolar, seus aspectos visíveis e invisíveis conduzem à relação professor reflexivo/gestão da escola que se

Análise das metáforas nas organizações é também realizada por Morgan que, propõe a imaginização,

torna outra preocupação a que se acrescentam as existentes em razão do desgaste do termo reflexivo nas reformas educacionais e das ilusões da reflexão, ou seja, dos falsos conceitos de professor reflexivo.

A concepção de professor reflexivo das reformas educacionais baseia-se em falsos conceitos (Geraldí, 1998) que, na verdade, denunciam as falsas intenções de emancipação docente, presentes na retórica dos reformadores.

Zeichner (1993) apresenta quatro características que consomem pretendida emancipação, levando à ilusão do desenvolvimento dos professores. São elas:

- 1) a negligência aos saberes e teorias dos professores; e professor reflexivo é o que imita melhor as práticas sugeridas pelos professores universitários, considerados os verdadeiros pesquisadores;
- 2) o processo reflexivo limita-se às estratégias e técnicas de ensino segundo orientação externa; definições sobre o quê ensinar, a quem, e por que, com quais objetivos, são retirados do professor;
- 3) a reflexão dos professores fica centrada na sua própria prática ou em seus alunos, desprezando as influências das condições sociais sobre o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos;
- 4) a compreensão da reflexão como ação individual; essa condição isola o professor, que compreende os problemas escolares como só seu, portanto, sente-se o único responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, surgindo o mal-estar docente (Esteve, 1995).

*"O mal-estar docente que atinge os professores ameaça tornar-se crônico"*, alerta Nóvoa (1995a:8). O autor apresenta mudanças recentes que aumentam a tensão na vida dos professores, e enumera vários fatores que se

tratada no início desse item.

somam à desvalorização social da profissão, baixa remuneração, más condições de trabalho, ser apontado como responsável único pelo fracasso escolar. Nóvoa refere-se à intensificação do trabalho cotidiano do professor nas escolas, o crescente controle e avaliação dos professores, a necessidade de adaptação aos novos programas, currículos, modalidades de avaliação, novas formas de gestão, o que tem levado ao aumento da tensão. Registra também o modo de relacionamento com os pais e a comunidade e os conflitos de poder e autoridade advindos dessa relação e, finalmente, o frenesi de cursos e ações exigidos para uma formação contínua, que nem sempre melhoram a qualidade do trabalho docente, fugindo do ritmo próprio do professor, sem garantir uma reflexão aprofundada de sua prática profissional.

No Brasil a questão agudiza-se. Pesquisa realizada pela UnB<sup>30</sup>, em parceria com a CNTE (Confederação dos Trabalhadores em Educação) dá conta da existência da síndrome de *burnout*, ou da desistência do educador, levando-o à exaustão emocional, que é definida como "*o nome da dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração*" (Codo, 1999:13).

O estudo demonstra a relação existente entre a síndrome de *burnout* e a forma de gestão da escola.

Inerente e necessária à vida do homem, Paro (1991:18) considera a atividade administrativa, em seu sentido geral, como "*a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*".

A pesquisa, sob a responsabilidade do Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, foi realizada em 1.440 escolas nos 27 estados da federação e investigou 52 mil sujeitos (professores e funcionários), durante dois anos e meio. Trata-se do primeiro estudo nacional sobre saúde mental e trabalho dos profissionais da educação no Brasil e é considerado o mais extenso em sujeitos e variáveis investigados de que se tem notícia no mundo.

A administração das organizações ocorre em determinadas condições históricas e relaciona-se à forma como a sociedade organiza-se e às forças econômicas, políticas, sociais nela presentes, o que significa que a atividade administrativa muda ao longo da história e em relação ao tipo de sociedade onde ocorre.

Na realização do seu fazer docente, o professor vivência múltiplas relações: com o seu trabalho (ministrar aulas) e com outros agentes da escola - alunos, seus pais, diretores, coordenadores e outros funcionários, configurando, assim, que os recursos da administração - racionalização do trabalho e coordenação - estão também presentes na escola. O trabalho do professor possui elementos materiais e conceituais, como o domínio dos conhecimentos historicamente acumulados de sua área específica de atuação, além dos elementos conceituais da ciência pedagógica que dá sustentação à sua ação. A coordenação refere-se à relação dos homens entre si, o esforço humano coletivo para atingir objetivos da organização escolar.

Não apenas as ações do professor têm uma especificidade, como seu trabalho, juntamente com o do pessoal técnico-pedagógico, refere-se à atividade-fim da escola, isto é, educar novas gerações.

A administração da escola não é a mesma nas organizações capitalistas. O caráter explorador e mantenedor da ordem social vigente na administração capitalista não é inerente à administração em si, mas à administração em geral (Paro, 1991:81). Em sua concepção abstrata de utilização racional de recursos para realização de fins, a atividade administrativa pode servir à manutenção ou à superação da ordem social vigente. A opção vai depender dos fins almejados.

A escola constitui uma instituição social de grande importância na sociedade, uma vez que é espaço de disseminação do saber, de transmissão às

novas gerações do saber histórico e social acumulado pela humanidade. Saberes que são reconhecidos como os mais constantes, universais e mais incontestáveis da cultura humana que merecem e podem ser comunicados a todos (Forquin, 1993).

A administração escolar, comprometida com a transformação social, torna-se incompatível com a administração empresarial capitalista; portanto, a administração escolar reflexiva transcende os limites da escola e inclui a sociedade.

O estudo de Codo (1999) mostra que, salvo exceções, as escolas possuem gestão tradicional, isto é, os dirigentes escolares são indicados sem participação democrática da comunidade escolar, fecham-se à participação da comunidade, enfrentam problemas de segurança, têm carências de infraestrutura, grandes índices de evasão e repetência dos alunos. A respeito, ressalta o autor:

Evidentemente que as escolas caracterizadas por um tipo de gestão democrática não estão eximidas destes problemas, mas é certo que onde a gestão é participativa, aspecto que caracteriza mais as escolas que têm seus dirigentes escolhidos pela via democrática, mostra-se uma tendência à melhoria dos problemas das escolas (*Ibidem*: 334).

A pesquisa revela que existe correlação entre a exaustão emocional dos professores e o tipo de gestão tradicional. Diz Codo:

Ora, nossos dados permitem afirmar que existiria uma relação, a qual poderia ser classificada como "indireta", entre o tipo de gestão adotada nas escolas e o aparecimento da síndrome de *burnout*. Observamos que o tipo de gestão adotado pelas escolas é uma variável que "intervém" no cenário

Esse conceito é retirado de Paro (1991, cap.I) e compreende a administração que supera a "espontânea", porque "além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência" (*Ibidem*: 29). Isto é, o indivíduo sabe o que faz, por que faz e tem consciência disso.

escolar, propiciando ou limitando o sofrimento psíquico dos trabalhadores (*Ibidem*: 334).

Na Região Centro-Oeste, Goiás é o único estado que ainda não possui gestão democrática, com eleições diretas para escolha de diretores, como apresenta a tabela a seguir:

Tabela 1 - Tipos de gestão escolar na Região Centro-Oeste

Região	Estado	GT não participativa	GT participativa	GD não-participativa	GD participativa
Centro-Oeste	D.F.			66,7%	33,30%
	MS			90,20%	9,8%
	GO	77,80%	22,20%		
	MT			74,30%	25,70%
Total na Região		33,31%	9,37%	44,37%	12,96%

Fonte: Codo, 1999:177

Legenda: GT= gestão tradicional  
GD= gestão democrática

A política educacional, todavia, baseia-se na concepção de administração como controle e julga-se no direito de determinar às escolas os objetivos educacionais que, falsamente, seriam de toda a sociedade. Cabe aos responsáveis pela administração das escolas a rejeição incondicional das determinações, dando-lhes novos significados. Desvelando os verdadeiros interesses do que foi imposto, é preciso transgredir os objetivos opostos aos

32

Na Região Norte não possuem gestão democrática (eleições diretas) os estados do Tocantins, Amapá, Roraima; no Nordeste, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Norte, Maranhão e na Região Sul, o estado de Santa Catarina. Ao todo são nove estados brasileiros em que os diretores são indicados politicamente.

Tanto a gestão tradicional como a democrática podem ser participativas e não-participativas. São consideradas participativas quando têm a participação formal (conselho escolar) ou informal (colaboração dos pais, festas e eventos organizados pela escola e/ou comunidade, reuniões da comunidade na escola etc) dos pais e da comunidade na escola (Codo, 1999:175).

Nas escolas da rede estadual de Goiás, os diretores são indicados politicamente, enquanto nas escolas municipais de Goiânia os diretores são eleitos pela comunidade escolar.

propósitos da escola e atuar nas brechas deixadas pelos processos contraditórios.

A administração da escola, mais ainda do que ocorre na sala de aula, tem o papel fundamental de difundir uma concepção nova de sociedade, democrática e justa, mediante atividades concretas no interior da organização escolar. Esse modelo de administração escolar reflexiva pressupõe a distribuição do poder de gestão da escola, ampliando a participação em ações coletivas, sem perder, porém, o trabalho de coordenação e monitoramento do diretor da escola sobre as decisões coletivas, e as tarefas igualmente divididas entre os participantes.

Coordenação, nesse sentido, alerta Paro (1991: 161), não é gerência, nem questão de poder centralizado, mas um problema de organização das pessoas no interior da instituição. Não é tarefa simples de executar, uma vez que a coordenação pressupõe convergência de interesses e consciência desses interesses.

Quando estive no Brasil em 1997, Zeichner confessou que um dos equívocos de sua vida profissional foi acreditar que poderia exigir que todos os alunos demonstrassem interesse em participar da experiência de formação do professor reflexivo. Sua proposta previa a transformação do social; no entanto, ele percebeu que nem todos se interessavam, portanto, não poderia exigir que todos participassem buscando a mudança da sociedade. Embora tenha ocorrido rejeição a essas mudanças na sociedade norte americana, acredito que, aqui no Brasil, também existam escolas em que pessoas não queiram a transformação social. Mas será que têm consciência de que não querem mudar? Sabem por que não querem a transformação? Nosso país convive com sérias, profundas e aviltantes desigualdades sociais, e os

professores de educação básica, de forma quase geral, sofrem, não apenas pelos baixos salários, mas também pelo desprestígio social que vivenciam.

E fundamental que os professores participem da gestão coletiva da escola, se efetivamente desejam as alterações sociais que beneficiem a maioria excluída.

Como alerta Paro (1991:165) "*a organização de nossas escolas, por seu caráter autoritário, não permite uma transformação abrupta em sua concepção administrativa*", devendo por isso ser conquistada historicamente, ou como disse a coordenação pedagógica da Escola Lázaro Rodrigues, Eliene, "*é algo que se constrói, e isto nós estamos tentando*".

Muitos outros gestores de instituições escolares buscam atingir um novo patamar administrativo, mais democrático e consentâneo ao papel e funções da instituição escolar. E preciso, porém, ir além dos discursos e atingir consciência crítica da realidade social e escolar brasileira a fim de se imprimir novas ações no ambiente escolar.

Na condição de agência financiadora de certos projetos da reforma brasileira, o Banco Mundial coloca o problema organizacional como ponto central para a eficácia educativa"(Bracho *apud* Carvalho, 1998: 106). Como as justificativas econômicas continuam no centro das preocupações das agências financiadoras, "*a proposta do Banco é reforçar a autoridade e a administração escolar e os recursos necessários para melhorar a instrução da equipe*". O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>33</sup>, proposto pelo BM para administração das escolas, serve de exemplo.

O PDE tem por objetivo transformar as escolas públicas em escolas eficazes, de qualidade e

Constitui um guia para que a escola estabeleça o patamar de desempenho que ela pretende alcançar em um determinado prazo, mediante um conjunto de objetivos estratégicos, metas e planos de ação, com responsabilidade, prazos e custos definidos. É, assim, um guia para as ações estratégicas das escolas (Xavier e Amaral Sobrinho, 1998:7).

Essa finalidade significa um novo paradoxo da atual política. Enquanto a LDB e o discurso neoliberal defendem a autonomia da escola para desenvolver o seu projeto pedagógico, o PDE representa um manual de administração para as escolas, como se todas pudessem seguir as regras determinadas e tornarem-se eficazes. Enquanto os professores lutam politicamente para que as escolas consigam a construção, efetivamente coletiva, do seu projeto político-pedagógico (PPP), e não apenas um instrumento de atendimento às exigências burocráticas das secretarias de educação, o PDE apresenta as regras, já prontas, a serem cuidadosamente seguidas pelos agentes escolares liderados pelo diretor que *"exerce forte liderança, trabalha em direção aos objetivos definidos para a escola, desenvolve uma visão, é dedicado, enérgico e assume funções pedagógicas"* (Ibidem:6).

É preciso reconhecer que as escolas vêm enfrentando dificuldade de elaboração do PPP. O PDE, além de apresentar orientações dirigidas e até mesmo formulários prontos (também os recursos do BM que oferece às escolas nele inscritas), está ocupando um espaço que o PPP não conseguiu conquistar.

Por se caracterizar mais como exigência burocrática das secretarias de educação do que como intencionalidade grupai da coletividade escolar, o projeto pedagógico quase significa uma peça de ficção em razão da falta de

33

Um dos autores do manual do PDE, Xavier, foi um dos elaboradores do estudo da Gazeta Mercantil usado no plano de educação de Fernando Henrique Cardoso. Os direitos de reprodução do manual foram cedidos ao FUNDESCOLA-MEC para utilização em escolas públicas que participam da implantação do PDE.

autonomia das escolas em realizar o que definiram e expressaram no PPP. Os agentes escolares podem, no entanto, elaborar projetos passíveis de realização com base na infra-estrutura, equipamentos e recursos humanos da escola, e estabelecer metas exequíveis dentro de suas possibilidades.

Discutir o PPP nas escolas pode expressar

Discutir a necessidade de se democratizar o exercício do poder político. O termo *político* que se agrega ao projeto pedagógico tem justamente o objetivo de se atribuir ao mesmo sua natureza democrática, de intenção de contribuir para a formação de uma sociedade não-opressora, de uma sociedade melhor (Toschi, 1998:39).

Conseguir essa façanha nas escolas, significa a melhor das intenções, mas, com certeza, uma das mais difíceis de se alcançar.

## CAPÍTULO IV - METODOLOGIA - *high tech*<sup>34</sup>

*A emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação.*

Ivani Fazenda

Atualmente, segundo Thiollent (1986:21), em ciências sociais, não existe padrão de cientificidade universalmente aceito: *"Podemos optar por instrumentos de pesquisa não aceitos pela maioria dos pesquisadores de rígida formação à moda antiga, sem por isso abandonar a preocupação científica"*.

A perda das certezas epistemológicas e teóricas, ao mesmo tempo que eclipsa os rumos da investigação, abre possibilidades de novos desenhos metodológicos, em que, conforme Orozco (1997), convivem e se equilibram o rigor e a criatividade, com o objetivo de investigar e transformar os objetos de estudo.

A opção por um método de cunho qualitativo ocorre pela busca de superação do modelo positivista/funcionalista de produção científica, por causa da preocupação de buscar compreensão da situação estudada e também

*High tech* é uma expressão inglesa que significa "alta tecnologia". Na pesquisa, refere-se a modelo de investigação que prima pelo rigor científico e pela utilização de atualizados procedimentos de coleta de dados, como a videogravação.

de interagir com a comunidade escolar na qual a investigação se realizou, dando voz aos investigados e possibilidade para alterarem o seu fazer. De objetos, os investigados passam a ser sujeitos da investigação. Nessa abordagem, o objeto de investigação não são as pessoas, mas a *"situação social e os problemas de diferentes naturezas encontrados na situação investigada"* (Thiollent, 1986:16), e a pesquisa visa, sobretudo, o esclarecimento dos problemas a fim de neles intervir.

O investigador, na proposta investigativa, tem *"sempre uma atitude de 'escuta' a fim de elucidar os vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias"* (Ibidem 17).

O papel da metodologia, em uma pesquisa, consiste em conduzir a investigação de acordo com as exigências científicas. No intuito de produzir conhecimento, o presente estudo, mesmo admitindo e incentivando a co-participação de pesquisadores e de pessoas implicadas no problema investigado e, ainda, usando procedimentos variados para coleta de dados, não abandona o espírito científico que deve acompanhar toda investigação. Como salienta Thiollent, *"o qualitativo e o diálogo não são anticientíficos"*.

Como resultado da política educacional do atual governo (1995-2002), a TV Escola realizou três pesquisas encomendadas pelo próprio MEC, duas quantitativas - a do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP (NEEP) e a da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da USP (FIPE) - e uma qualitativa, realizada no Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio.

Segundo dados obtidos pela pesquisa da FIPE - que fez parte do Controle de Qualidade do Censo Escolar e visava avaliar a qualidade das informações do Censo de 1997 e levantar dados sobre outros programas do MEC - a TV Escola é o segundo dentre os programas mais conhecidos nas

escolas, com um percentual de 88,4%, perdendo apenas para a merenda escolar com 97,5% (Brasil/MEC, Revista TV Escola, 1998: 25).

O estudo do NEEP objetiva avaliar todo o processo de implantação da TV Escola: recebimento do *kit*, instalação, funcionamento e uso dos programas. Segundo a pesquisa, 61% das escolas que tinham o *kit* instalado e funcionando, já faziam gravações dos programas.

A Fundação Cesgranrio fez uma pesquisa de natureza qualitativa, buscando detectar os fatores que interferem na maneira como a TV Escola é recebida, gravada e usada pelos professores de dez escolas, bem como estudou o processo de produção dos programas veiculados. A investigação concluiu que *"os professores são a mais importante instância de mediação da TV Escola no universo escolar"* (Brasil/MEC, Cesgranrio, 1998:53).

Essas pesquisas contribuíram para o direcionamento da coleta de dados do presente estudo, bem como sua análise, em especial, a da Cesgranrio que trabalhou a recepção.

Embora esta investigação tenha ocorrido em níveis macro, meso e micro, privilegiei, no meso e micro, os procedimentos da pesquisa participante, uma vez que identificam as ações grupais e individuais ocorrentes nas diferentes atividades da escola (meso), como conhecem as compreensões dos vídeos pedagógicos de cada professor em particular (micro).

A dimensão macro da pesquisa ocorre em nível teórico. Inicialmente, analisei as reformas educacionais ocorrentes no mundo e a reforma brasileira, em particular. Nesta, aprofundei a parte relativa à formação de professores e as indicações dos organismos multilaterais para a questão, em especial, as orientações do BM, mediante análise de documentos oficiais do projeto TV Escola, declarações públicas dos seus gestores, leitura e avaliação dos

relatórios das pesquisas realizadas a pedido do governo, bem como análise da inserção do programa de formação a distância de professores no contexto das reformas educacionais e da reforma brasileira, em especial.

Na pesquisa qualitativa, de tipo etnográfico, os dados não são considerados definitivos, mas inacabados, uma vez que o pesquisador não tem a preocupação de generalizar observações, nem mantém-se o fato observado. A dinamicidade de uma instituição escolar, por exemplo, a faz singular em cada dia, mês e ano. A observação etnográfica descreve a situação, busca revelar seus significados à luz da visão dos envolvidos, cujas interpretações podem ou não ser consideradas generalizáveis. Conforme André (1995: 101), depende da sustentação teórica e da plausibilidade das análises, avaliadas pelo leitor.

A etnografia permite revelar a "*complexa rede de interações*" que ocorre diariamente nas escolas, e justamente esse tipo de pesquisa possibilita a consideração dos significados variados que os sujeitos das escolas atribuem às suas ações e interações. Esse princípio da etnografia exige muita vigilância do pesquisador, de maneira que ele não permita que suas convicções pessoais contaminem as considerações dos agentes a respeito da escola, para o que é de grande importância a descrição da situação e das falas literais, como a microetnografia, que é a contribuição das gravações em vídeo, permitindo análise mais minuciosa da situação e das ações e interações dos sujeitos da pesquisa.

O observador participante deve, pois, admitir outras lógicas de pensar e entender o mundo (Dauster *apud* André, 1995). A centralidade é a descrição dos significados culturais dos sujeitos estudados. Assim, o conceito de cultura é enfatizado, tal como propõe Martín-Barbero (1995:39): "*A recepção é um lugar novo* " e este lugar é a cultura

A pesquisa etnográfica exige um trabalho de campo sistemático e prolongado, uma vez que esse tempo prolongado permite o conhecimento da rotina da escola, as tensões vividas no dia-a-dia da vida escolar.

Esses aspectos revelam que esse tipo de abordagem de investigação exige do observador uma atitude aberta e flexível durante a coleta de dados, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, uma vez que um projeto de pesquisa não consegue prever todos elementos que surgem no decorrer da pesquisa e devem ocorrer constantes ajustes durante o processo (André, 1995).

André (1995), ao apresentar as tendências atuais da pesquisa etnográfica em educação, revela que a aproximação entre pesquisador e objeto pesquisado, em que se incluem vários tipos de pesquisa-ação em um trabalho de parceria e colaboração entre as partes, tem aproximado muitíssimo duas formas de pesquisa: a etnografia e a investigação-ação. Conforme André, "*o encaminhamento parece se dar no sentido de fusão entre os dois modelos*" (*Ibidem*: 109). A autora considera que essa nova vertente pode até expandir-se, uma vez que incorpora os pontos frágeis e fortes de ambas.

Nesse sentido, é possível destacar que a simples presença do pesquisador já altera a dinâmica da escola e no caso do presente estudo, modificou até mesmo a recepção dos vídeos, sendo, portanto, uma das mediações do processo de dar significação aos mesmos.

É interessante observar que embora soubessem que o objetivo da presença da pesquisadora na escola de coletar dados para uma pesquisa, os professores entenderam que, de alguma forma, houve interferência no trabalho pedagógico, explicada em três momentos coletivos de discussões pedagógicas sobre vídeos assistidos pelos professores, que, no entanto, tiveram importante significado como intervenção realizada na escola. Uma pesquisa, que

investiga o cotidiano, faz com que as pessoas, os professores, imersos no cotidiano apercebam-se justamente pela presença e ações do observador.

O professor João observou:

*Achei muito interessante o trabalho desenvolvido por vocês. Achei que foi um momento de liberdade da gente ouvir, falar e pensar certas coisas, ouvir outras, que é mais interessante, a gente fica atento a ouvir outro colega.* (entrevista, Escola Lázaro Rodrigues)

E a Gabriela (entrevista, Escola Lázaro Rodrigues) disse:

*O grupo da manhã conseguiu mais coisas em menos tempo com essas propostas que você trouxe para a gente, com esse trabalho que você desenvolveu neste período.*

A diretora da mesma escola, em entrevista, declarou:

*"Diretora: ...eu queria agradecer a sua presença aqui...*

*Pesquisadora: eu agradeço a possibilidade que vocês estão me dando...*

*Diretora: nós realmente tivemos a ganhar com isso, com a sua presença e com o seu trabalho".*

Vale destacar ainda que alguns professores não desvincularam o programa da TV Escola, que apresentou a possibilidade de discussão coletiva na escola, com o trabalho da pesquisadora. Em entrevista com a professora Samara (Escola Joaquim Almeida) declara quando se conversava sobre o vídeo "A escola além da aula", que retrata outros momentos educativos na escola, além da sala de aula, como a entrada, a saída, a merenda, o recreio:

*"Essa chegada (entrada dos alunos na escola) é tão importante, a gente observar os alunos, como você colocou para nós (...) Como professora dessa nova postura, que você mesma nos ensinou bem, nos mostrou mesmo o caminho" (grifos meus).*

O professor não entende televisão como ensino. Não há referência de professor. A pesquisadora foi a professora. A televisão não é entendida como cenário de ensino. Além disso, de modo geral, os professores não têm informações sobre o ato crítico de ver TV. A televisão tem outra forma de percepção. Os professores seguem modelos já conhecidos: aula deve ter um professor, ao vivo, orientando os alunos, assumindo a coordenação dos trabalhos, o que, por si só, justifica a presença dos tutores em programas de EAD.

A fala da professora, além de evidenciar a não desvinculação do vídeo com a pesquisadora, mostra que os professores precisam de uma formação para a mídia visual. A televisão, no caso o vídeo, apresenta idéias envolvidas em uma roupagem sensorial, intuitiva e afetiva. Morán (1998: 159) diz:

Os meios de comunicação operam imediatamente com o **sensível**, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, em que o **ritmo** torna-se cada vez mais alucinante (como nos videoclips). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se **integram** dentro de um contexto comunicacional **afetivo**, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens (grifos do autor).

O autor ressalta que a televisão também transmite muitas informações que não são captadas claramente, mas de forma subliminar. Como os olhos não conseguem captar todas as informações, escolhem as figuras destacadas, que se movem, enquanto muitas outras informações são captadas inconscientemente.

Outro aspecto interessante para este estudo é que a teoria da comunicação entende que, na lógica da televisão, *"mostrar é igual a demonstrar, a provar, a comprovar"* (Ibidem:161) e que *"não mostrar*

*equívale a não existir*". Em uma situação de ver vídeos sobre escola, para quem tem familiaridade com ela, ocorre um entendimento inverso. Em sessões, especialmente a citada, os professores não entenderam que viam algo como real. A escola bonita, espaçosa, bem equipada, etc, não é real porque é muito diferente da escola real que vivenciam cotidianamente.

Pinto (1995) acrescenta um dado instigante ao debate de leitura de imagens. Para ele, ao contrário do que se diz do poder comunicativo da imagem, que se torna um obstáculo à eficácia comunicativa, uma vez que, sendo descritiva e informativa ao mesmo tempo, é também mais complexa. A complexidade amplia-se quando se utiliza elementos iconográficos desconhecidos dos receptores, como figuras de retórica visual, estilização e abstração. Por ser mais descritiva que informativa, continua Pinto (*Ibidem:153*), *"a imagem dificulta o entendimento, ou é mesmo totalmente ineficaz, na comunicação de valores e conceitos abstratos, em que a palavra é insubstituível"*.

Além disso, deve-se considerar a oralidade, característica da televisão latino-americana. Reyes (1992) alerta que se pretende aplicar à televisão a mesma estética do cinema que dá primazia à imagem em detrimento da palavra. Diz ele que a TV é diferente de cinema, a recepção é diferente, o ambiente de recepção é diferente, por isso, a necessidade de redundância verbal da TV. A palavra que acompanha as imagens na TV exercem a função de manter contato com um destinatário que é fugidio, em razão dos múltiplos ruídos provocados no cotidiano do espaço em que fica o aparelho de TV, significando que as condições de recepção são constitutivas do processo de recepção.

Esses aspectos podem revelar a dificuldade dos professores em perceber e valorizar no vídeo *As escolas dos muitos Brasis* os conceitos de autonomia e

cooperação, bem como as cenas simbólicas da impregnação social pela televisão, em que o locutor derrama sobre o mapa do Brasil os chuviscos da televisão. Pesquisa de recepção da TV Escola realizada pela Cesgranrio, e que será apresentada adiante, sugere que muitos conceitos apresentados são complexos e de difícil compreensão.

Assim, como é necessário aprender a ler textos verbais, continua Pinto (1995:154), a leitura de imagens, como qualquer outro código, também exige aprendizado, especialmente, aos que não estão familiarizados a ela.

A recepção de mensagens imagéticas, diferente da mensagem verbal, possui uma característica fundamental que é a ocultação do seu valor absoluto, isto é, a isonomia de significados, suscitada no conjunto dos receptores, mesmo dentro de um mesmo contexto.

A imbricação de todos os sistemas de comunicação da mensagem não-verbal, como a imagem, a música, a vestimenta, a narrativa, a arquitetura, o gesto determina o todo do texto (Canizal, 1995: 135). Esses componentes inter-relacionam-se vertical, horizontal e obliquamente, *formando "labirintos de significação"* (*Ibidem*: 137) em que os receptores mergulham e interpretam o significado das mensagens.

Como alerta Burgos (1998), há ausência de educação visual nos programas de formação pedagógica de professores. As imagens audiovisuais aparecem apenas como ornamento do dito-lido e como ajuda visual do pensamento, cujo papel auxiliar supõe

Distorção de caráter epistemológico que dissocia os processos criativos-expressivos dos cognitivos, negando o valor da mensagem visual na construção do conhecimento, fato que tem complexas e visíveis implicações nos processos de ensino e de aprendizagem (*Ibidem*: 159).

A autora entende que conhecimentos sobre teorias da comunicação são fundamentais na formação de base dos professores.

Na década de 80, Paulo Freire já se preocupava com a leitura das imagens. Segundo ele (*apud* Soares, 1999:23), "*a leitura das imagens demanda uma certa e indiscutível experiência que tem a ver com a classe social*", mas convém saber como se reage às imagens, que leituras realiza-se delas e enfatiza que o importante, ao trazer os meios de comunicação para as escolas, é saber a quem eles estão servindo.

Os aspectos revelados pelos fragmentos das falas dos professores remetem a outra questão, o papel da TV Escola nas escolas concretas. O fato de estar na escola pesquisando a TV Escola, imprimiu a este projeto uma nova dimensão. Parece, desde as primeiras visitas às escolas, que ele estava meio esquecido, existindo por existir. Minha presença no ambiente escolar tirou o projeto da gaveta. Não apenas porque, ao ver-me, os professores relacionavam com a TV Escola, como pelas fitas que reproduzi, a pedido das coordenadora e diretora da Escola Lázaro Rodrigues, como de listagem de todos os vídeos veiculados que ofereci às duas escolas, mas, especialmente, pelas sessões coletivas em que tivemos oportunidade de discutir sobre o projeto e o conteúdo veiculado nos programas selecionados e assistidos.

Embora os estudos da recepção sejam recentes, em diversos países da América Latina já se formaram equipes que trabalham em projetos integrados e multidisciplinares. Martín-Barbero (Colômbia) e González (México) pesquisam a telenovela; Fuenzalida (Chile) estuda a educação para a recepção ativa; Orozco (México) investiga a recepção televisiva por crianças. No Brasil, conforme Lopes (1996), os estudos estão acanhados, persistindo na

inadequação metodológica das pesquisas empíricas, que está expressa na ausência de combinação de métodos e técnicas diversos, cuja presença é obrigatória nesse tipo de pesquisa.

A esse respeito, manifesta-se:

No caso do Brasil, a pesquisa de recepção ainda necessita desenvolver uma experimentação metodológica de multi-métodos através de projetos integrados multidisciplinares que procurem combinar os avanços teóricos com as construções empírico- descritivas, e que realizem uma interpretação crítica, cultural e política dos processos de recepção da comunicação, a fim de que possam firmar uma ótica teórica compreensiva. (...) A abordagem teórico-metodológica da recepção apóia-se basicamente nas perspectivas das mediações e do cotidiano (*Ibidem*: 43).

Outra dificuldade considerada importante por Lopes refere-se à insuficiência da crítica cultural e política nas pesquisas empíricas qualitativas. Entendida como contexto "*complexo e contraditório, multidimensional no cotidiano das pessoas*" e, pelo fato desse cotidiano estar inscrito em relações de poder culturais e históricas que extrapolam a prática do receptor, a recepção não pode ser analisada apenas como processo redutível ao psicológico e ao cotidiano, mas como profundamente cultural e político. O processo de recepção deve ser visto como articulação de processos subjetivos, objetivos, micro e macro estruturais. "*A produção e reprodução social do sentido envolvida nos processos culturais não é somente uma questão de significação, mas também uma questão de poder*" (1993: 85). A insuficiência da crítica pode derivar, conforme Lopes, da hegemonia do paradigma funcionalista nas pesquisas em Comunicação.

35

As falas dos entrevistados são apresentadas, preferencialmente, na íntegra. Fiz questão de manter a linguagem usada pelos pesquisados, de forma a garantir a autenticidade dos dados, mantendo, assim, fidelidade às orientações metodológicas das pesquisas do cotidiano.

Se estudos da recepção são recentes nas pesquisas da área de Comunicação, o são ainda mais no campo da Educação, essencialmente quando se trata da compreensão da recepção como processo multidimensional, coletivo.

Optar pelo modelo teórico-metodológico da recepção como resultado de múltiplas mediações, implica em preocupação com as questões problemáticas desse tipo de investigação, destacadas por Lopes. Assim, decidi agregar o projeto desta pesquisa a dois outros projetos do Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, local onde exerço minhas atividades profissionais. Um dos projetos analisa a escola como mediadora do processo receptivo da televisão comercial tomando como sujeitos os alunos da sétima série do ensino fundamental, enquanto o outro se destina a identificar como ocorrem as relações dos professores com as novas tecnologias, em especial, a televisão/vídeo e o computador.

Esse grupo desenvolveu a pesquisa de forma empírica, em duas escolas públicas da cidade de Goiânia, em bairros de classe social diferenciada. Uma das escolas pertence à rede estadual e a outra é da Prefeitura. Como a escola municipal escolhida não conta com computadores, a mestranda estudiosa da temática optou por uma outra escola municipal. Porém, na escola estadual éramos três pesquisadores, o que possibilitou a realização de triangulação dos dados, requerida na investigação qualitativa, possibilitando até conferir e comparar resultados, confrontando informações das escolas analisadas.

Neste aspecto, destaca-se o grupo de estudo formado pelos três pesquisadores, e a orientadora de dois deles, além de outros mestrandos que pesquisam a temática educação e comunicação. Os encontros e as leituras

selecionadas possibilitaram o "estranhamento"<sup>36</sup> necessário para a compreensão do observado.

O processo metodológico de coleta de dados foi elaborado no decorrer da investigação, tanto por meio da leitura de resultados de pesquisa de recepção realizadas no campo da comunicação social, estudo de bibliografia específica da área de comunicação, como de participação no XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM - realizado em Santos/SP em setembro de 97, no GT Comunicação e Recepção e Teorias da Comunicação. Contamos também com uma orientação pessoal de Orozco Gómez durante o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, realizado em São Paulo em maio de 1998.

Em seu conjunto, a investigação desenvolveu-se dentro da abordagem qualitativa de estudo do cotidiano da escola, com a utilização de diversos procedimentos de coleta dos dados. Observação participante com anotações em Protocolo de Registro e análise no Diário de Campo, com registros especiais para cada uma das duas escolas pesquisadas, conversas informais, entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), respostas a questionários e sessões coletivas de vídeo (gravadas em SVHS<sup>37</sup>) foram os instrumentais utilizados, além da análise de documentos produzidos pelo programa da TV Escola, como a Revista TV Escola, Cadernos da TV Escola e outras publicações.

De acordo com André (1995:106), o "estranhamento" refere-se ao esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha reconstruindo as percepções e opiniões já formadas em novas bases.

A sigla SVHS quer dizer *Super Vídeo Home Sistem*. Refere-se ao aperfeiçoamento de vídeo doméstico que oferece uma resolução audiovisual bastante superior e é muito utilizada pelos profissionais da área (Almeida, 1988: 79 e 81).

Nas sessões coletivas, deu-se relevo às narrativas dos professores, tanto as orais que foram gravadas em áudio e vídeo, como as respostas escritas, registradas nos questionários aplicados aos professores.

Um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa refere-se não apenas à busca de compreensão da realidade conhecida, mas a possibilidade de, posteriormente, agir sobre ela, alterando-a.

Antes da ação propriamente dita, os sujeitos participantes da pesquisa, como co-pesquisadores, têm o direito e devem conhecer seus resultados; além de ser uma resolução particular da pesquisadora, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia exige, por escrito, que pesquisadores que façam uso das escolas municipais, como campo de investigação, comprometam-se a apresentar os resultados ao grupo participante do estudo.

Por escrito, o acordo foi firmado apenas com o município. No entanto, os pesquisadores ratificaram o compromisso feito com as duas escolas, interessadas em estender o campo de ação dos professores com base em sugestões para atividades de extensão abertas às duas redes em Goiânia.

### **Pesquisa empírica**

A opção de realizar uma pesquisa empírica durante o espaço de tempo reservado ao curso de doutorado (três anos) fundamenta-se em vários fatores.

Em primeiro lugar, não se pode identificar e analisar o processo de recepção a não ser indo às escolas, assistindo a vídeos, discutindo e ouvindo os professores e professoras.

A opção pelo estudo empírico nas dimensões meso e micro, não significa desconsiderar os quadros de referência teórica. Como observa Thiollent(1986):

Não nos parece haver incompatibilidade no fato de progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas e no fato de encarar situações circunscritas a diversos campos de atuação(...) Entre esses diversos níveis de análise, não nos parece haver dedução do geral ao particular nem indução do particular ao geral. Trata-se de um constante vaivém ( p. 9) entre o empírico e o teórico.

Embora Martín-Barbero tenha elaborado, em nível teórico, as mediações do processo receptivo das mídias, é Orozco quem vai ao nível empírico para captar as mediações. Sua proposta das múltiplas mediações tem a intenção de levar a teorização até o nível empírico, para realizar a investigação. Diz Orozco (1997:116):

Explorar a ritualidade e a técnica nos termos em que Martín-Barbero conclui sua teorização era muito complicado: era necessário diminuir o nível para - em termos empíricos - poder captar as mediações (tradução minha).

A pesquisa de base empírica volta-se à descrição de situações concretas visando o conhecimento aprofundado da situação, de forma a intervir, imediata ou posteriormente, na coletividade estudada.

A maior dificuldade consiste em definir o **como** captar as mediações, os filtros, por que passam as mensagens e de que maneira ocorre a negociação de significados no processo de recepção social, coletivo, para o que se definiu a realização de sessões coletivas de vídeo da TV Escola como se fossem reuniões pedagógicas da escola. Essas sessões tomaram relevo e ganharam importância na totalidade deste estudo.

Foram realizadas três sessões em cada escola, sendo a primeira sem gravação e as outras duas impressas em vídeo. Vale destacar a dificuldade em conseguir esse momento coletivo na escola estadual, uma vez que seu calendário não prevê reuniões pedagógicas com os professores e

coordenadores. O mesmo não ocorreu na escola municipal, que faz reuniões, como prática rotineira do seu cotidiano.

A realização da primeira sessão coletiva só foi possível quase dois meses após a primeira visita à escola, tendo em vista que era imprescindível que professores, coordenadores e diretores confiassem nos pesquisadores e os vissem como professores comuns, a fim de que seus receios não mascarassem os dados colhidos. No período inicial de "namoro", os pesquisadores participaram da vida da escola de várias formas: sala dos professores, recreio, reuniões pedagógicas, conversas informais, troca de materiais, preparação de festas e atividades. Não assisti às aulas dos professores porque o objeto de estudo é captar a administração do projeto TV Escola e se houve modificação na dinâmica profissional dos professores e entender como os professores respondem ao estímulo ao propiciar momentos coletivos de discussão a respeito dos vídeos pedagógicos. Os programas da Série Educação da TV Escola podem atender às necessidades dos professores e das escolas? Podem provocar nos professores o interesse de relacionar teoria e prática ou propiciar a formação continuada dentro da modalidade do professor reflexivo? As diretoras e coordenadoras das escolas incentivam o uso da TV Escola pelos professores? Quais as concepções do professor, sobre formação de professores, reflexão, relação teoria/prática existentes nos vídeos e que tipos de exemplificação, na prática, os vídeos estão proporcionando? O estudo busca também relacionar as mediações com a forma de gestão da escola e da formação de professores de acordo com a proposta zeicheneriana. Foi preciso preparar o "clima" para um momento tão importante e decisivo para o sucesso da pesquisa.

Na primeira sessão coletiva, foi mostrado o programa "Desatando os nós com afeto" da Série "Nós na escola", cujo tema principal é o efeito

pigmalião" . Antes da sessão os professores responderam a um pequeno questionário com perguntas abertas e fechadas, a respeito do uso da TV Escola e sua opinião sobre as novas tecnologias da comunicação e informação nas escolas. Após assistirem ao programa, ocorreu o debate sobre o assunto veiculado.

Na segunda e terceira sessões, gravadas em SVHS, os professores responderam às questões antes e depois do debate, de forma a identificar se as discussões coletivas interferiram ou não nos significados que davam às mensagens dos programas. Para não ficar apenas com essa dimensão de impacto das conversas do grupo, nas entrevistas individuais com os professores, retomaram-se as impressões dos vídeos assistidos. Nas duas sessões foram veiculados os vídeos "A escola além da aula" e "As escolas dos muito Brasis", respectivamente, durante o segundo e o terceiro encontros coletivos.

A participação nas sessões de vídeo foi aberta a todos os professores, de todas as disciplinas e de todo o ensino fundamental, os quais poderiam optar por ir ou não a elas. Na escola Joaquim Almeida, havia professores que lecionavam também no ensino médio, uma vez que a escola oferece esse nível de ensino.

Depois da realização das sessões coletivas, iniciaram-se as entrevistas , que foram organizadas de maneira semi-estruturada. Houve total liberdade aos professores de decidirem se seriam ou não entrevistados. As entrevistas

<sup>38</sup>O efeito Pigmalião refere-se à idealização de aluno. É inspirado na mitologia grega que conta que o rei Pigmalião esculpiu, em marfim, a estátua de uma bela mulher pela qual se apaixonou. Pediu, então, à deusa Atenas que desse vida a ela, casando-se com a estátua que representava seu ideal de mulher.

Optei pela entrevista, como um instrumento a mais, para tirar a dúvida a respeito do impacto que os vídeos podem provocar nos professores. Conforme observa Morán (1998:159) "*a integração de imagem, palavra e música, presente na televisão e nos vídeos, com seu impacto emocional, num contexto afetivo-sensível, facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens*". A verificação da manutenção ou não do impacto das mensagens pode ser feita por meio das entrevistas.

prolongaram-se até dezembro e incluíram, além dos professores, a coordenação pedagógica e a direção. Na escola Joaquim Almeida, realizaram-se oito entrevistas: com a diretora, duas coordenadoras pedagógicas e cinco professores, e na escola Lázaro Rodrigues, também oito, com a diretora, a coordenadora pedagógica e seis professores.

O número de professores entrevistados, em cada escola, é o mesmo em termos absolutos, mas difere percentualmente. A escola Joaquim Almeida conta com quase três mil alunos, 2.646, e oitenta professores, sendo 32 no turno vespertino que tem setecentos alunos. A Lázaro Rodrigues tem setecentos alunos e 34 professores, 16 deles no período matutino, para 320 alunos.

Assim, conclui-se que nas sessões de vídeo na Escola Joaquim Almeida houve a presença de quase 50% dos professores do período e foram entrevistados cerca de 25% . Na Escola Lázaro Rodrigues, quase a totalidade dos professores compareceram às sessões de vídeo e 50% foram entrevistados.

Também nas sessões de vídeo, o convite foi geral aos professores, que compareceram sem obrigatoriedade ou convite especial.

A gravação em vídeo, microetnografia (André, 1995: 108), permite não apenas ver **o que** acontece, mas **como** acontece. A combinação de análise do vídeo com outras anotações, como respostas a questionários e transcrição de entrevistas, favorece a análise dos dados e oferece maior consistência às interpretações.

A transcrição do trabalho com vídeos apresenta muitas dificuldades, é trabalhosa e requer muitos cuidados. Utilizando a técnica da decifragem ou

decupagem<sup>40</sup> (transcrição do tempo, plano de imagem e conteúdo) é possível rever imagens, expressões, gestos que ficam apagados ou não são percebidos pelo pesquisador, além de permitir a transcrição literal das falas.

A técnica de decupagem possibilita a feitura do roteiro de vídeo e sua posterior edição. A presente investigação conta com um fita de 15 minutos que acompanha o presente relatório, como uma espécie de síntese, em imagem, dos resultados.

## CAPÍTULO V - PESQUISANDO ... um zoom<sup>41</sup> no projeto TV Escola

*Li com interesse o elenco das prioridades com que o governo pretende enfrentar o desafio da educação básica. Não discuto intenções. Apenas constato o primado das coisas sobre as pessoas. Computadores aos milhares sem professores prezados e estimulados são sucata virtual. Livros didáticos sem mestres que o leiam e os interpretem com garra e entusiasmo são pilhas de papéis destinadas ao lixo do esquecimento. (...) As pessoas, quando respeitadas no seu ofício, produzem sentido e valor. Com ou sem as coisas. Mas as coisas sem as pessoas são letra morta. Preferir coisas a pessoas não é realismo. E apenas conformismo.*

Alfredo Bosi (1996)

### 1. As escolas pesquisadas

Goiânia, capital do estado de Goiás, é uma cidade que oferece boa qualidade de vida. Considerada a capital ecológica do país, caracteriza-se pelo planejamento urbano desde sua criação, pela abundante arborização e praças com jardins floridos.

O caráter de cartão postal não elimina as mazelas, as grandes desigualdades sociais existentes nos bairros da cidade, apesar de seus poucos mais de sessenta anos.

<sup>41</sup>

*Zoom* refere-se ao movimento de câmera que se aproxima de parte da cena ou sujeito, destacando-o. O movimento pode ser ótico (só com a lente) ou mecânico, com o deslocamento da câmera.

Com cerca de um milhão e quinhentos mil habitantes, a cidade é dividida em setores<sup>42</sup> que se denominam bairros, vilas, conjuntos, jardins, parques ou setores.

As duas escolas pesquisadas situam-se em dois diferentes setores: Jardim América e Conjunto Bairro Feliz.

Conforme classificação do Instituto de Planejamento Municipal (IPLAM), no Jardim América predomina o estrato social B (média alta) e no Bairro Feliz, o estrato social C (média)<sup>4</sup>.

No que se refere à classe de rendimento médio mensal em salários mínimos, o quadro dos dois setores é o seguinte:

Tabela 2 - Rendimento mensal médio em salários mínimos (SM) por domicílios, %.

SM Setor	Até <sup>1/2</sup>	De <sup>1/2</sup> a 1	De 1 a 2	De 2 a 3	De 3 a 5	De 5 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	Mais de 20	Sem rendimento	Sem declaração
<b>B.F.</b>	2,94	2,45	9,8	9,06	13,9	35,2	10,7	4,9	8,8	1,71	0,2
<b>J.A.</b>	3,75	8,75	21,15	15,92	14,98	16,79	6,19	2,57	3,74	5,22	0,88

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico - 1991

A Escola do Bairro Feliz situa-se em um bairro em que a maior parte estratificada dos domicílios, 35,2%, situa-se na faixa de rendimento de cinco a dez salários mínimos (SM), enquanto no Jardim América, o maior percentual, 21,15%, está entre um e dois SM, segundo dados do IBGE de 1991.

Como se percebe pelos dados apresentados, há distinção entre os institutos. Enquanto o IPLAM define sua classificação pelas vistorias no

<sup>42</sup>A classificação usada neste trabalho refere-se a estudo feito pelo Instituto de Planejamento do Município de Goiânia - IPLAM.

<sup>43</sup> "Conforme o documento do IPLAM, a classificação foi adotada com base em vistorias de campo-observação.

campo de observação, o IBGE a define com base na renda de cada domicílio, todavia, a divisão de renda ocorre em virtude do número de moradores em cada domicílio, fator que não é apresentado nos dados do IBGE.

No Bairro Feliz, 35,2% dos domicílios têm rendimento mensal médio de cinco a dez SM, enquanto no Jardim América, na mesma faixa de rendimento, cinco a dez SM, estão 16,79% dos domicílios.

A tabela abaixo resume os dois indicadores:

Tabela 3 - Estratos sociais do Bairro Feliz e Jardim América - IPLAM e IBGE

<u>IPLAM/*</u>	I	<u>IBGE/91</u>
B. F. - Média - C		24,4 % - mais de 10 SM 35,2% -de 5 a 10 SM
J . A . - Média Alta - B		12,5% - mais de 10 SM 16,79% -de 5 a 10 SM

\* Não há indicação do ano da pesquisa

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico - 1991

Instituto de Planejamento Municipal - sem indicação de data

O convívio nas duas escolas, por mais de seis meses, de maio a dezembro de 1998, confirma mais a classificação do IPLAM no que se refere ao poder aquisitivo de forma geral, não em relação ao extrato definido. Pelas observações, não é possível dizer que os alunos do Jardim América são de classe média alta, sendo temeroso fazer uma afirmação desse porte, uma vez que nem sempre as médias de um setor retratam a realidade de uma determinada instituição do mesmo bairro. As escolas, além de atraírem alunos de setores variados, diferenciam-se até mesmo dentro dos três turnos. Os alunos do matutino têm um perfil sócio-econômico diferente do vespertino e, mais ainda, do noturno. Na sessão de vídeo (fita 2, 28 min 55 seg) de uma das

escolas, os professores explicam as diferenças entre os turnos e como a escola atrai alunos de vários bairros: "*Vários alunos moram muito longe e fazem uma verdadeira viagem para vir à escola*".

O projeto político-pedagógico das duas escolas caracteriza os alunos como "*de classe média baixa, bastante diversificada*" (Jardim América) e "*de classe média a baixa, vindos de famílias de baixa renda*" (Bairro Feliz). Nas duas identificações dos alunos, fica expresso que, a maioria, vem de bairros adjacentes à localização da escola.

Uma escola é da rede estadual e a outra da rede municipal. Em virtude da intencionalidade de deixá-las no anonimato, passarei a designá-las, neste estudo, pela denominação Escola Joaquim Almeida e Escola Lázaro Rodrigues.

A investigação foi realizada em turnos diferentes, uma no matutino e outra no vespertino.

As escolas diferenciam-se também no tamanho, tanto no espaço físico quanto no número de alunos matriculados. A escola Joaquim Almeida tinha, à época da coleta de dados, 2646 alunos matriculados, sendo 700 deles no turno observado, a Escola Lázaro Rodrigues, 700, sendo 320 no turno em que se realizou o estudo. Esse fator repercute muito na forma de organização e gestão da escola. O tamanho da escola significa um dado importante para seu estudo. É muito mais complexa a administração de uma escola de quase três mil alunos em relação a outra que possui menos de mil alunos.

Conforme Brunet (1995), a dimensão da organização escolar faz parte da variável estrutura da escola que, junto com as comportamentais e do processo organizacional, intervêm na composição do clima organizacional das instituições escolares. Essas variáveis estão na origem do clima. Todavia, Brunet (1995:134) assinala, referindo-se a estudo de Anderson,

que as variáveis ecológicas (aspectos físicos e materiais) têm uma relação fraca ou inconsistente com os resultados escolares. Por exemplo, em certos estudos, quanto menores forem as escolas, melhores são os resultados escolares, enquanto em outros (Rutter et alii, 1997; Weber, 1971) o tamanho da escola não produz qualquer efeito sobre os resultados.

Os resultados escolares não representam motivo de preocupação do presente estudo, cujo objetivo é identificar os fatores intervenientes na recepção da mensagem. Dessa forma, observa-se que a dimensão da escola altera sua própria organização. Certamente, a organização de escolas maiores é mais complexa do que das menores. Ora, se o tamanho da instituição escolar altera a administração e esta é uma mediação da recepção, o número de alunos e a gestão da escola influenciam a recepção dos vídeos pedagógicos da TV Escola.

Torna-se importante também perceber se a gestão da escola contribui ou não para o destaque das potencialidades da TV Escola. Direção e coordenação pedagógica estimulam e facilitam o uso dos vídeos tanto de forma individual como coletiva?

## **2. A TV Escola<sup>44</sup>**

A TV Escola como um dos projetos prioritários, não apenas do MEC, como da Presidência da República, foi lançada experimentalmente em 4 de setembro de 1995 e entrou em operação em março do ano seguinte. A TV

<sup>44</sup> Não há, no MEC, um projeto específico relativo à TV Escola. Os dados aqui apresentados foram sistematizados por meio de artigos da Revista TV Escola ou de entrevistas dos responsáveis pela sua gestão. Em entrevista à Revista TV Escola, o Ministro da Educação declarou que a TV Escola nasceu com base na experiência do Projeto Ipê, destinado à capacitação de professores do ensino de primeiro grau e de alfabetização, que ele acompanhou como secretário de educação do estado de São Paulo. O TV Escola incorpora alguns programas do Projeto Ipê.

Escola faz parte da política global da reforma educacional brasileira e da formação de professores em especial.

Em 17 de janeiro de 1997, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e o Secretário Nacional de Comunicação, Roberto Muylaert, anunciaram a criação de um programa de educação a distância, destinado ao "treinamento" de professores do ensino fundamental. À época, a agência de notícias do Jornal do Brasil (AJB) indicava que *"os detalhes técnicos para a implantação do projeto serão definidos pelo ministério das Comunicações"*, (O Popular, 18 jan. 1995) dirigido, na ocasião, por Sérgio Motta.

A idéia do governo era mobilizar toda a sociedade na doação de antenas e televisores às escolas da rede pública que participassem do projeto.

No último dia de maio de 1995, o Presidente da República, em programa de rádio, anunciou a liberação de 45 milhões de reais para que os governadores e prefeitos comprassem os equipamentos. Fernando Henrique Cardoso assegurou que a TV Escola não ia substituir os professores, mas sim "treiná-los" e apoiá-los em sala de aula a fim de melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Convocou as secretarias de educação, os empresários, os quais, segundo o presidente, doaram 300 jogos de equipamentos, para a implantação da TV Escola.

Nesse mesmo programa de rádio, o presidente lembrou que havia dito que o *"governo faria sua parte para melhorar a qualidade do ensino e ajudar os professores. Com a TV Escola estamos cumprindo uma parte desse compromisso, estamos abrindo um caminho importante"*.

E continua: *"A partir de 4 de setembro, cerca de 30 mil escolas, de mais de 10 milhões de alunos é isso mesmo: mais de 10 milhões de alunos, vão receber os programas da TV Escola. Isso representa uma verdadeira revolução no ensino fundamental"* ( Folha de S. Paulo, 31 maio 1995).

A TV Escola é transmitida para todo o país mediante um canal de televisão dedicado à educação, cujos sinais são gerados pela Fundação Roquette Pinto para o satélite de comunicação Brasilsat-I, e captados por antena parabólica. A programação é de doze horas diárias, divididas em quatro blocos de três horas cada. Os programas são oferecidos às escolas para serem gravados em fita de videocassete e, depois, usados por professores e alunos. Conforme Draibe e Perez (1999:31), *"o MEC apostou aqui em um modelo fortemente descentralizado e autônomo, uma vez, em última instância, delegou à unidade escolar o total arbítrio para o uso da TV Escola"*.

A produção dos programas é feita por eixos temáticos presentes no currículo nacional e conta também com programas destinados à formação pedagógica dos professores, a chamada Série Educação, usada para o presente estudo.

Com base em vídeos de produção nacional e estrangeira, os produtores da TV Escola selecionam a grade de programação a ser veiculada.

A TV Escola começou sem que existissem produções para entrar no ar e, como a grade de programação deve ser feita com muita antecedência para poder chegar às escolas antes do começo da programação, os profissionais, que trabalham na seleção das fitas têm pouco tempo, o que dificulta *"uma elaboração mais reflexiva"* (Ibidem: 21). Além disso, a *"seleção parece determinada mais pela disponibilidade do mercado do que por conteúdos formativos e informativos"* (Ibidem: 23).

De março de 1996 a junho de 1998, a TV Escola já tinha veiculado quase dois mil programas - precisamente 1.973 - a maioria deles, quase 60%, são estrangeiros. Cabe assinalar a qualidade dos filmes produzidos no Brasil, o que demonstra a capacidade dos profissionais da área que, mesmo vivendo

dificuldades de produção cultural no país, dedicam-se a produzir programas educativos.

Dados oficiais dão conta de que 61% das escolas já fazem gravações da TV Escola, entretanto, das 41.979 escolas de ensino fundamental com mais de cem alunos, que teoricamente fariam parte do projeto, o universo da pesquisa incluiu 5.084 escolas (Brasil/MEC, Revista TV Escola, jul.1998; NEEP/UNICAMP, jul. 1997). Generalizando, 77,5% têm o *kit*, o que significa 32.533 escolas. Das que têm o *kit*, 96% (31.233) já o instalaram, o que significa 74,39% das escolas. Oitenta e três por cento (25.923) das que têm o *kit* instalado, já funcionam, o que significa 61,74 do total de escolas. Das que têm o *kit* funcionando, 61% (19.052) fazem gravações, o que significa 37,6% do total de escolas urbanas que têm mais de cem alunos.

Assim, os 61% iniciais divulgados pela mídia, em especial pela Revista do Programa, como penetração da TV Escola, não significam um percentual do total das escolas e nem das que participaram da amostra, mas das que receberam o *kit*, fizeram a instalação e o colocaram para funcionar.

Essa retórica confunde a opinião pública e deixa intrigados os professores, que se sentem responsabilizados por não estarem usando a TV Escola, ainda mais que o fato de estar gravando não significa estar usando os programas, nem que os mesmos estejam sendo bem usados ou que estejam interferindo positivamente na qualidade do ensino ministrado.

Esses aspectos não ficam claro no *marketing* usado para divulgação dos resultados. Em artigo publicado no *Em Aberto* (1996:6), Poppovic declara que 32 mil escolas usavam o equipamento, quando, na verdade, esse número refere-se às escolas que possuem o *kit*, porém, o fato de possuí-lo não significa tê-lo instalado e, menos ainda, que esteja funcionando.

A pesquisa da Fundação Cesgranrio, que avaliou qualitativamente a TV Escola, traz importantes contribuições às pesquisas de recepção e às políticas educacionais.

Inicia reconhecendo que o campo da recepção é *"naturalmente fragmentado e marcado por grande diversidade sociocultural"* (Brasil/MEC, Fundação Cesgranrio, 1998:24). A pesquisa conclui que a realidade escolar é uma espécie de filtro que regula a recepção e que a recepção da TV Escola é condicionada por vários aspectos da realidade do mundo dos usuários: diretores, professores, alunos, funcionários.

Classifica os condicionantes como: socioculturais, socioprofissionais, socioambientais ou institucionais. Apresenta também como condicionantes as finalidades pedagógicas atribuídas à TV Escola e as formas de gerenciamento do projeto.

A avaliação qualitativa, feita pelo Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, objetiva desenvolver a avaliação dos processos de produção, recepção e utilização do programa TV Escola.

A recepção e utilização dos programas serão comentadas ainda neste capítulo. Primeiramente, o processo de produção uma vez que a concepção da recepção, como processo coletivo, social (objeto de estudo desta tese), apesar de extrapolar a lógica da produção criando outras formas de análise das mensagens midiáticas, investiga a recepção pensando *"tanto o espaço da produção como o tempo do consumo"* (Lopes, 1996:43).

*"Quais os critérios de produção do programa TV Escola e até que ponto fatores do campo da recepção são aí considerados?"* Essa foi a pergunta sobre produção que a investigação de Cesgranrio buscou responder.

Considera-se "campo da produção", a reunião de diferentes agentes da área pública, como políticos, administradores, pedagogos, bem como as

empresas privadas responsáveis pela venda ou manutenção de equipamentos e ainda os serviços técnicos especializados.

Conforme o documento que sintetizou os resultados da pesquisa,

o campo da produção da TV Escola está relativamente bem delineado: baseia-se no postulado da eficácia de uma racionalidade cuja intenção é a melhoria de qualidade do ensino, dos horizontes lingüísticos e culturais e de outros efeitos decorrentes da presença do meio de comunicação televisão no mundo da escola (MEC, Cesgranrio, 1998:15).

O grupo de pesquisadores da Cesgranrio avalia que muitos vídeos não facilitam a aproximação do professor entre o que foi apresentado no vídeo e sua necessidade imediata. Algumas vezes, os conceitos apresentados nos programas são complexos, exigindo previamente altos níveis de informações para sua compreensão.

Os elementos da produção são, certamente, fatores intervenientes no processo de recepção. É preciso conhecer a recepção. A proposta deste trabalho consiste em mergulhar mais a fundo no processo de recepção da TV Escola. Se a pesquisa da Cesgranrio identificou descompassos entre a produção e a recepção, a intenção deste estudo é aprofundar ainda mais a recepção, tentando criar momentos exclusivos para discutir os programas e analisar se isso faz com que a TV Escola se revele favorável à formação do professor reflexivo. Objetivo conhecer, com mais detalhes, como acontece o processo na escola e, em especial, com os professores.

No que se refere ao uso da TV Escola, as dificuldades apresentadas pelos professores e coordenadores, desde o início de nossa permanência nas escolas, são idênticas às detectadas na pesquisa do NEEP/UNICAMP - Avaliação da TV Escola - falta de tempo dos professores, de pessoal para

gravar os programas e cuidar da videoteca, também dificuldades de manusear os aparelhos, etc.

Outro aspecto, aparentemente menor, mas que está dificultando o uso da TV Escola, refere-se à falta de fitas para gravar os programas. Na sessão de cartas da edição especial da revista (Brasil/MEC, Revista TV Escola, julho de 1998), uma professora de Cerejeiras (RO) escreveu: *"Li na sessão de cartas da revista TV Escola de dezembro de 97 (edição especial) que uma professora de Pernambuco queria fitas virgens. Pois nós também necessitamos urgente"*.

A carta demonstra, como também constatou-se na ida a campo, que as escolas têm dificuldade de comprar fitas virgens para gravação, tendo em vista que, se gravarem todos os dias, despenderão cerca de 60 reais por mês, quantia que a escola não tem, especialmente, se se comparar com os poucos recursos que recebem anualmente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A realização de sessões coletivas de vídeo com os professores e alunos das duas escolas pesquisadas objetiva detectar as mediações da recepção de programas da TV Escola, conforme categorização estabelecida por Barbero e, especialmente, por Orozco. São elas: mediações individuais, de referência, situacionais, institucionais, massmediáticas. Orozco chega a essa classificação mediante pesquisa empírica que realizou para conhecer os tipos de intervenção que a família e a escola produzem no processo de recepção televisiva das crianças.

O item seguinte mostra como ocorreram as sessões coletivas de vídeo com os professores e as mediações que foram identificadas.

### 3. A busca do momento coletivo...

Desejo fazer neste item uma apresentação diferente. Relatarei a experiência como se fosse uma história, o que vivi como pesquisadora.

A busca de momentos coletivos de discussão dos vídeos da TV Escola surgia como possibilidade de ingressar no micro e no particular do estudo tridimensional. Recorrendo a Connely e Clandinin (1995:34), quando se referem às narrativas, encontrei a indagação: "*Quais são as marcas de uma narração que 'convida'?*" Tannem (1988) sugere que o leitor de uma história ligue-se a ela reconhecendo os detalhes, imaginando as cenas nas quais esses detalhes poderiam ocorrer, e ir reconstruindo-as desde associações até recordações similares. E o particular e não o geral que desencadeia a emoção, que move as pessoas e que faz com que apareça o que H. Rosen (1988) chama "*autenticidade*".

Busco trazer aqui a autenticidade do que vi, ouvi e interpretei do que aconteceu nas escolas. Porém, mais do que fidedignidade na descrição dos fatos, narrar um fato significa incluir a compreensão que o narrador tem dos sujeitos, da representação que tem da realidade, dos significados que dá ao que observou, da análise que faz das representações dos pesquisados.

Cunha (1998:38) observa que

trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino.

Não foi fácil obter, em cada escola, momentos específicos para realizar as sessões de visionamento dos programas selecionados para o trabalho com os professores. Mesmo na escola em que houve mais facilidade, percebe-se

como a organização do sistema interfere na unidade escolar e impede a livre gestão do trabalho educativo ali desenvolvido, ou como os valores não explícitos dos dirigentes da escola se manifestam.

Transferências de datas com avisos antecipados ou não, dificuldade de conseguir um momento para reunir os professores, dificuldade na liberação da sala de vídeo para uso da pesquisadora, tempo cronometrado para realizar a sessão de vídeo, são exemplos de dificuldades perceptíveis para a realização das sessões de vídeo. Digo perceptíveis, uma vez que o elemento causador dessas situações não está visível. Como Nóvoa já demonstrou, a cultura organizacional da escola possui uma base conceitual invisível que são os valores, as crenças e as ideologias.

Ainda segundo Nóvoa:

os valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos atores sociais. No essencial, encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais (1995:31).

O ato de realizar um trabalho de vídeos com os professores e no horário de trabalho significa uma mudança organizacional, que interfere na dinâmica da escola e na própria concepção de trabalho do professor e de sua formação, e da não-assimilação do aspecto da reforma educacional que inclui a escola como local de formação. As escolas pesquisadas manifestam dificuldades em rever as bases conceituais e os pressupostos invisíveis de sua cultura organizacional, porém, parece mais fácil de ser assimilado pela escola em que as reuniões pedagógicas já se realizam com periodicidade, como uma das

pesquisadas, passando, entretanto, pela mudança do sistema, o que o torna menos centralizador, e com mais autonomia às escolas.

O relato das situações vividas oferece uma amostra do significado da realização de três sessões em cada escola.

Havia dois entraves a enfrentar: a conquista dos professores para participar das sessões bem à vontade e a organização da escola, que criava empecilhos aos encontros de que necessitava. O último entrave foi o mais difícil de contornar, uma vez que interferia até nos próprios professores e na sua disposição, começando pela dificuldade de realizar reuniões pedagógicas. Em uma das escolas, as reuniões com professores da segunda fase do ensino fundamental ocorriam contra as ordens da secretaria. Na outra escola, o problema era ainda maior, uma vez que as reuniões e os conselhos de classe não são considerados como dias letivos.

Vale um parêntese a respeito dessas informações.

A questão dos duzentos dias letivos interfere muito no trabalho da escola. Professores e coordenação queixam-se muito dessa exigência, ainda mais que a Lei nº 9.394/96 refere-se a *um mínimo*, e perguntam contestando: *Como ser mínimo se já está difícil cumprir os 200 dias?* Ainda mais que as reuniões e os conselhos de classe não são contados como dias letivos.

Há uma certa lógica nessa contrariedade dos professores, uma vez que somando aos duzentos dias os 45 de férias (Res. CNE 3/97), os 52 sábados, os 52 domingos, mais 10 dias de feriados nacionais (sem contar os regionais e locais) e, pelo menos, a semana de planejamento, os cinco dias das provas finais e o recesso de fim de ano, já ultrapassam o ano civil.

Acrescente-se que o ano letivo era de 150 dias; após a Lei nº 5.692/71 passou a ter 180 dias. Mais do que ampliar os dias letivos, é preciso melhorar as condições físicas e pedagógicas das escolas, melhorar as condições de

trabalho e salário dos professores, etc. Não adianta condicionar a melhoria do ensino da criança aos duzentos dias, se as escolas estão sucateadas, sem bibliotecas, sem material didático, com organização autoritária e professores estressados pelo excesso de trabalho.

É bem verdade que os professores têm parte de sua carga horária contratual para atividades extra-classe, mas os baixos salários obrigam-nos a cumprir essas atividades nos finais de semana, de madrugada, etc, provocando sobrecarga, cansaço e irritação.

Retomando o tema sobre a realização das sessões, é possível dizer que os professores, em sua grande maioria, desejam seu aprimoramento profissional. Pedem ajuda aos pesquisadores, reclamam por cursos que não são oferecidos, solicitam bibliografia, mas, de certa forma, ocultam outros desejos e intenções. A administração da escola, por sua vez, aparece com mais força e clareza.

Em uma das escolas, as sessões programadas eram constantemente adiadas: como exemplo, a morte do cantor Leandro provocou o adiamento, uma vez que o governador da época decretou ponto facultativo e o encontro estava marcado justamente para aquele dia. Importa lembrar que as escolas não têm autonomia para alterar qualquer item do calendário nem podem usar dias letivos para fazer reuniões: no entanto, a morte de um cantor, embora famoso para a região, foi suficiente para adiar os trabalhos.

Não foi possível realizar sessão em outro dia, porque os professores estavam aplicando provas e não podiam ser liberados. Vale dizer que as provas são marcadas pela instituição e não pelo professor.

A dificuldade começa pelo próprio centralismo que a coordenação pedagógica geral exerce na escola, já que ela e não a coordenadora pedagógica do turno pesquisado definia as datas dos encontros, o que significa

continuidade de uma prática cristalizada no próprio sistema de ensino. Vejamos o caso seguinte. Em junho de 1998, iniciaria a Copa do Mundo e o Brasil ia jogar às 12 horas e 30 minutos. Dois dias antes, na sala dos professores, a discussão girava em torno do jogo. E perguntavam: Como vamos fazer com as aulas? Segundo a coordenadora de turno, a *ordem* da SEE era que os alunos e os professores assistirem ao jogo na própria escola. Causou espanto essa decisão pois a sala não comportava os 850 alunos do turno. Outra coordenadora já tinha adiantado que não viria naquele dia porque assistiria a abertura dos jogos em casa. Como se vê, as ordens superiores são dadas sem conhecer a realidade da escola, suas condições e interesses, tão fortemente expressos neste fragmento.

Apesar de liberar os professores para participarem ou não das sessões, a tática usada pela direção da escola era de não avisá-los, a não ser na última hora, talvez com receio de que pudessem ir embora e deixar a pesquisadora ficar sozinha. Como disse o prof. Alencar<sup>45</sup>, *"o excesso de trabalho é tanto que quando há uma brecha nas aulas, o professor pensa mesmo em ir embora para casa"*.

Em um dos intervalos do recreio, a coordenadora pediu aos professores que informassem quais seriam as apresentações no Dia do Folclore (PR B, 1998, n.10) para ela fazer a programação. Uma das professoras disse que é preciso incentivar os alunos a ficarem na escola para assistir as apresentações e completa: *"Isso cada professor pode fazer em sua aula. Mostrar para o aluno, conscientizá-lo de que isto também é atividade da escola"*. Comentam que os alunos não permanecem na escola, ligam para os pais irem buscar, pulam o muro, querem ir embora a todo custo. Um outro professor aproximou-se e disse em tom de brincadeira: *"É preciso não deixar também os*

*professores saírem, porque se deixar até os que organizaram apresentação saem*". Dois lamentos nesse episódio: o aluno achar que a escola é só aula entre quatro paredes e o professor sugerir que não tem prazer no seu ofício.

Assistir às sessões de vídeo e delas participar foi prazeroso para grande parte dos professores, como expressaram livremente nos questionários e entrevistas, mas foi enfadonho para outros, como se pode ver nas videogravações.

No primeiro encontro, ao entregar o questionário, uma professora disse que não iria responder porque estava sem óculos. Uma companheira disse que leria para ela. No final, ela deixou o questionário sem responder, com a colega, e foi-se embora. Como nessa sessão usou-se o aparelho videocassete da biblioteca e lá iria ocorrer a escolha dos livros didáticos, ficaram mais professores juntos, mas alguns se afastaram do agrupamento mais próximo do vídeo e da pesquisadora.

Na outra escola, as relações eram diferentes, muito mais próximas, igualitárias e cooperativas. Foi feito um calendário de realização das sessões entre a coordenadora e os pesquisadores, o qual foi seguido. Houve apenas um adiamento, motivado pelo lançamento promovido pela Secretaria de Educação de um projeto que requeria a presença dos professores da escola, uma vez que pertencem ao projeto e no dia seguinte aconteceria a festa junina da escola. A diretora achou que não devia dispensar os alunos três dias seguidos e transferiu a sessão. A realização de qualquer evento implica em dispensa dos alunos, uma vez que o calendário escolar não prevê espaços para acontecimentos coletivos para os professores.

Se a TV Escola é projeto prioritário do governo federal e faz parte da política de formação de professores, é lamentável não ter previsto momentos

<sup>1</sup> Os nomes dos professores são fictícios.

coletivos de trabalho nas escolas e não ter incluído as faculdades de educação como locais de preparação e de sensibilização dos novos profissionais para o uso dos programas veiculados. Apesar disso, é intrigante, por que, no interior das escolas, as diretoras e coordenadoras pedagógicas, usando da autonomia relativa que possuem, não criam situações para ver os vídeos nem momentos de discussão coletiva.

#### **4. Critérios de seleção dos vídeos**

Foram vários os critérios de seleção dos vídeos. O próprio projeto TV Escola apresenta-se como referencial para a formação de professores, tanto nos vídeos de áreas específicas do currículo como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, Educação Física, Geografia, História, Literatura; como em temas transversais como Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente, Saúde, também, Educação Especial e Escola/Educação.

Inicialmente, fiz opção pelos vídeos da Série Educação pelo fato de pretender trabalhar com professores das diferentes áreas do conhecimento e por entender que esses vídeos, que conheci logo que começou sua veiculação, poderiam interessar a professores das várias disciplinas mesmo estando juntos, uma vez que tratam questões relativas à educação e à escola, em particular, e não especificamente a áreas do currículo escolar.

Na seleção, optei também por usar vídeos nacionais, apesar de que mais da metade (60%) dos programas transmitidos sejam estrangeiros. Na área temática Escola/Educação, dentre os veiculados de 1996 a 1998, há cinco séries estrangeiras: uma da *Open University* (1997), uma dela com a BBC

(1996), uma só da BBC (1992). Existem ainda duas séries australianas realizadas pela Film Austrália (1993) e outra, pela Australian Television/Children's Foundation (1995).

Os vídeos estrangeiros assistidos por mim, para o fim pretendido - questões educacionais gerais na formação de professores - foram considerados inadequados. Especialmente, o meu objetivo era que as sessões coletivas de vídeos propiciassem debate sobre questões próximas à realidade dos professores, ou seja, um programa que mostrasse mais de perto a escola pública brasileira, e, assim, suscitasse uma reflexão coletiva sobre problemas da escola brasileira e o papel desempenhado pelo professor.

Posso dizer que acertei nesse critério, uma vez que a escola mostrada no vídeo "A escola além da aula", foi rejeitada pela aparência física diferenciada das escolas em que os professores atuam. Trata-se de vídeo nacional, escola pública brasileira. A rejeição poderia ser muito maior se o vídeo apresentado se referisse, por exemplo, a uma escola padrão inglesa.

A grade de programação dos primeiros programas não trazia a divisão de áreas ou série Educação, embora, desde a fase experimental, o programa "Um salto para o futuro", igualmente destinado à formação de docentes, fizesse parte da TV Escola. Em seguida, surgiu a série Rede Geral, cujo público alvo são os professores, uma vez que discute a função do ensino e o papel dos educadores na escola pública.

A série "Escola Hoje", veiculada a partir de junho de 1996, traz programas destinados a diretores de escolas, professores e à comunidade escolar e, com base em problemas vividos por diretores, apresenta uma visão do papel da escola e da sua gestão.

A grade de programação para os três meses finais de 1996 conta com a série Escola/Educação, e traz programas sobre Professores do Mundo e

começa a série "Nós na escola", cujos programas versam sobre questões do cotidiano da escola no Brasil. Neste trabalho, foram usados dois programas da série: "Desatando os nós com afeto" e "As escolas dos muitos Brasis". A série "Nós na escola" realizada pela Fundação Roquette-Pinto em 1989, de acordo com o Guia de Programas (Brasil/MEC/SEAD, 1998: 59),

trata de questões e desafios que a escola de primeiro grau enfrenta. Os programas debatem o relacionamento de professor e aluno, a natureza do trabalho escolar e a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Especialistas, depois de avaliarem os argumentos dos professores, pais e alunos, propõem um novo olhar sobre a educação de crianças, instigando a discussão crítica do trabalho desenvolvido na escola. Os programas oferecem à comunidade envolvida no processo pedagógico a opção para a reflexão em grupo.

Da série "Escola em discussão" utilizei o vídeo intitulado "A escola além da aula". A série "Escola em Discussão", realizado pela TV Escola/MEC, em 1997,

discute o tempo, o espaço, diversidade de competências, materiais, avaliação como itens do processo de ensino e aprendizagem. Destaque para o planejamento na vida do professor e o aproveitamento dos momentos extracurriculares como oportunidade para a aprendizagem (*Ibidem*: 55).

Gravei, com equipamento próprio, alguns programas da série e utilizei outros, emprestados de escolas, e departamento da TV Escola da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. De posse de um acervo de cerca de trinta fitas com vários programas em cada uma delas, selecionei aqueles relacionados à vida concreta da escola, mostrando cenas de vida escolar e falas de professores.

Escolhi programas que suscitassem debate entre os professores, de forma a fazê-los refletir sobre sua prática, ouvir opiniões dos colegas, e

possivelmente mudar de opinião. Vale lembrar que, durante a seleção dos programas, já contava com todo material teórico sobre o professor reflexivo, segundo a teoria zeicheneriana. O objetivo do trabalho era detectar se os vídeos poderiam colaborar com a formação do profissional reflexivo, já que a maioria das escolas possuía o equipamento necessário para a recepção dos programas.

Embora não estivesse, à época, de posse dos elementos do professor reflexivo que buscava identificar na intervenção, dois deles pareciam mais claro para mim: a dimensão coletiva na formação do professor reflexivo e a possibilidade de relacionar teoria e prática.

Em suma, as questões de seleção e coordenação do visionamento dos vídeos incluíam o desenvolvimento de temas extraclasse, de forma a propiciar que o debate extrapolasse para além do pedagógico, como propõe Zeichner. Escolhi vídeos que mostrassem as diferenças existentes no país, entre as regiões, as escolas, os professores, os alunos e, que também, propiciassem conhecimento e discussão da necessidade de ambientes escolares mais democráticos.

O Guia de Programas da TV Escola - 1996-1998, publicação feita pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, dirige-se às escolas integradas ao projeto TV Escola e busca, com sinopses de cada programa, ser obra de consulta e de utilização, dos programas. O Guia traz o seguinte resumo de cada um dos vídeos usados no estudo.

### **Desatando os nós da escola**

A criança, na escola, apresenta características diferentes daquelas que o professor aprendeu a observar durante o período de sua formação profissional. As dificuldades que daí surgem constituem verdadeiros nós que amarram e paralisam o processo de relações construtivas entre mestre e aluno.

### **A escola além da aula**

Nos momentos extracurriculares também ocorre a aprendizagem. A entrada e a saída da escola, a merenda e o recreio, são ocasiões em que o professor pode criar vínculos diferenciados com seus alunos. Neste horários as crianças têm oportunidade de conviver com adultos e com crianças de outras classes, possibilitando aprendizagens de naturezas diferentes.

### **As escolas dos muito Brasis**

O país abriga uma grande diversidade cultural e social. Atenuar as diferenças existentes exige preparação da escola, que precisa repassar os conhecimentos numa única linguagem.

Não me orientei pelas sinopses, pois o Guia de Programas foi publicado depois da coleta dos dados, razão por que preferi assistir aos programas e fazer a seleção levando em conta o conteúdo, a apresentação das idéias, a problematização que oferecia e qualidade da gravação, separando aqueles que apresentavam boas imagens, som audível e, em especial, cenas, que por si só, eram instigantes.

## **5. As sessões coletivas de vídeo**

As sessões coletivas de visionamento e debate do programa escolhido representou a técnica selecionada para captar as diferentes mediações na recepção dos programas da TV Escola destinados à formação dos professores.

Os professores de cada escola assistiram a três sessões coletivas, em um total de seis, sendo quatro delas gravadas em fitas de vídeos. Foram os

seguintes os vídeos escolhidos para as sessões coletivas: "Desatando os nós com afeto"; "A escola além da aula"; "As escolas dos muitos Brasis".

### **5.1. Dinâmica das sessões**

#### **Primeira sessão**

Vídeo - "Desatando os nós com afeto"

Duração - 19 minutos e 27 segundos

Conteúdo - O programa enfoca a formação de professores baseada no aluno ideal e relata o choque vivido pelos professores ao descobrirem o aluno real. Utilizando o debate do efeito Pigmalião, diversos especialistas e professores ressaltam a importância da afetividade na educação de jovens e a importância de não fazer previsões precipitadas, antes de estabelecer um relacionamento mais estreito.

Tempo total da sessão - 50 minutos

Dinâmica:

- Resposta a um questionário, antes da exibição do vídeo, sobre a relação que têm com as novas tecnologias
- Exibição do vídeo
- Debate sobre o conteúdo do vídeo

#### **Segunda sessão**

Vídeo - "A escola além da aula"

Duração - 11 minutos e 50 segundos

Conteúdo - O vídeo apresenta momentos que podem ser considerados como educativos que se situam além da sala de aula, como a hora da entrada, a merenda, o recreio e a saída ao término do período letivo. Após a apresentação

de cada uma dessas situações, um especialista tece comentários sobre a importância do momento na formação geral dos alunos.

Tempo total da sessão - 50 minutos

Dinâmica:

- Entrega do primeiro questionário - não responder
- Exibição do vídeo
- Responder o primeiro questionário (duas questões abertas)
- Debate
- Responder o segundo questionário (uma questão aberta)

**Terceira** sessão

Vídeo - "As escolas dos muitos Brasis"

Duração - 19 minutos e 50 segundos

Conteúdo - O vídeo ressalta como os meios de comunicação impregnam a sociedade e a escola. Mostra a opinião de vários professores, de diferentes estados do país, sobre o Brasil. Discute o papel da escola na formação da autonomia e solidariedade.

Tempo total da sessão - uma hora

Dinâmica:

- Responder antes o primeiro questionário (três questões abertas)
- Exibição do vídeo
- Debate
- Responder o segundo questionário (duas questões abertas)

Na primeira sessão não houve videogravação, a fim de deixar os professores mais à vontade e menos tensos para o debate que sucederia a sessão de exibição do programa. Antes de assistirem ao programa escolhido,

"Desatando os nós com afeto" da Série Nós na Escola, os professores presentes responderam a um pequeno questionário (ver modelo em anexo) em que respondiam se já usaram programas da TV Escola em suas aulas, e o motivo; se usaram, qual foi o programa e em qual matéria. Outra questão, com opções fechadas e uma possibilidade em aberto, referia-se à opinião dos professores quanto às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) nas escolas.

Dentre 12 professores que responderam ao questionário, oito assinalaram que não usaram a TV Escola, ou por falta de tempo, ou por falta de oportunidade, ou por não ter programas de seu interesse, como sobre língua estrangeira, ou por não conhecerem os programas da TV Escola ou porque não podiam levar as fitas para casa. Os professores que responderam afirmativamente, não informaram qual o tipo de programa utilizado, indicando apenas o conteúdo e a matéria, como Energia/Física ou Educação Sexual/Ciências, Futebol/Educação Física, do que se poderia concluir que preferiram não assumir o não uso.

Muitos professores, que participaram da sessão, não responderam ao questionário; nem todos explicaram a razão, mas foi possível perceber que estavam ansiosos para começar logo a escolha dos livros didáticos, uma vez que estávamos na biblioteca e, enquanto ocorria a sessão, as coordenadoras preparavam ao fundo o espaço, distribuindo livros nas mesas, conversando entre elas ou com outros professores.

Nas respostas começou a se delinear um dado novo, - a utilização de uso de vídeos nas aulas, mas não de vídeos da TV Escola. Intrigada com isso, passei a investigar qual seria a razão da escolha, uma vez que a TV Escola atende ao programa curricular, não tem custo adicional como o aluguel de fitas em locadoras de vídeos, possui programas com duração adequada ao

tempo das aulas, diferentemente dos documentários usados pelos professores.

Quanto à opinião que possuem sobre o uso das NTIC, as respostas mais freqüentes foram "coisa boa que aconteceu nas escolas" e "vai melhorar muito o ensino". Além de "assusta o professor que não sabe lidar com elas" e "não mudará nada quanto à qualidade do ensino". Neste item, os professores ainda falaram da "falta de informação sobre a TV Escola", julgando-a "válida se realmente acontecesse nas escolas".

Em outras duas sessões, realizadas em cada escola, foram exibidos também os vídeos da Série Educação, indicados para a formação de professores.

A dinâmica dessas duas sessões foram diferentes, uma vez que os questionários já tinham relação com o conteúdo do vídeo escolhido.

Optei pelo uso de questionário pelo fato de que, na sessão anterior, a primeira, alguns professores monopolizaram o debate inibindo outros colegas de se expressarem.

O questionário possibilita conhecer mais significações e o que é mais importante, permite identificar se os debates interferem, de alguma forma, nos significados que cada um dá aos programas.

Nas duas sessões utilizei também a videogravação. As sessões foram gravadas em vídeo e depois foram transcritas, "decupadas", tanto para facilitar a análise dos dados como para possibilitar a feitura do roteiro do vídeo-relatório e sua posterior edição.

As análises dos significados das sessões de vídeo, elemento central desta tese, tiveram o suporte adicional dos questionários, como também das entrevistas realizadas posteriormente com os professores, diretores e coordenadores pedagógicos e, adicionalmente, os protocolos de registro das

observações nas duas escolas, bem como o diário de campo da pesquisadora, cujas análises encontram-se no item denominado mediações da recepção.

## **6. Concepções de professor e de formação de professores subjacentes aos vídeos selecionados para as sessões**

Os vídeos escolhidos pertencem a séries destinadas à formação de professores e sua produção foi realizada com base em uma determinada concepção de professor e de sua formação.

Os vídeos foram analisados na perspectiva de identificar as concepções de professor e a proposta de formação de professores que sugerem.

### **6.1. Desatando os nós com afeto**



Foto<sup>46</sup> 1 - Cena do programa "Desatando os nós com afeto"<sup>47</sup>

<sup>46</sup> As fotos foram tiradas do próprio vídeo em VHS usado nas sessões coletivas com os professores. Originalmente, os vídeos são coloridos, mas perderam qualidade, na reprodução das cenas, por causa da ilha de edição digitalizada ser de uso profissional e para uma melhor resolução a fita deveria estar em SVHS.

O apresentador explica o efeito Pigmalião na escola. As diferentes máscaras utilizadas pelas estátuas de alunos ideais referem-se aos rótulos que os professores dão aos alunos.

A ficha técnica do programa mostra que ele foi produzido pela Fundação Roquette-Pinto, em 1989, antes, portanto, da instalação da TV Escola, e a produção educativa ficou a cargo de Yonne Polli, Sueli Brandão e Regina de Assis, e Cleide Ramos atuando como diretora geral de educação.

O vídeo é apresentado pelo ator Guilherme Karan. O programa começa dizendo que os cursos que formam professores idealizam um aluno padrão e que os professores se assustam quando deparam com a realidade das escolas, especialmente, as públicas. E questiona o telespectador: "E na sua escola, como é?" Apresenta relato de inúmeras professoras de várias partes do país que confirmam isso, por meio de exemplos práticos de sua experiência como docente.

Em seguida, especialistas (psicólogos, pedagogos e psiquiatras) opinam sobre a questão, mostrando a importância da afetividade no aprendizado cognitivo das crianças. Da mesma forma, vários professores dão depoimentos que confirmam as idéias apontadas.

O apresentador conta a lenda de Pigmalião remontando-a para a escola. O professor acredita que terá um aluno ideal, e ante a realidade tão diferente apresentada nos cursos de formação, rotula seus alunos e fazem "previsões" sobre eles, o que se concretiza pela força da expectativa que os professores têm dos alunos. Os depoimentos de vários professores apontam que o comportamento do professor é equivocado.

Além de discutir como o professor vê o aluno, o programa procura mostrar também como o aluno vê o professor. Apresentam-se cenas de alunos falando de seus professores e imitando-os. De um lado, aparece o grito, o castigo e o excesso de tarefas, já de outro a compreensão e afetividade dos

professores com os alunos, além de sua preocupação para que o aluno aprenda e tenha sucesso na vida, etc.

O mesmo apresentador mostra, desta vez, várias miniaturas de carros e pergunta qual é a diferença entre eles e a sala de aula. Afirma que a fabricação de carros faz-se em série, enquanto que a educação das crianças deve atender a uma diversidade de requisitos.

A diversidade existente nas escolas, em cada sala de aula, é explorada pelos mesmos especialistas, demonstrando a necessidade de levar em conta as características de cada aluno, sem perder de vista a necessidade de trabalhar um conteúdo comum para todos.

O locutor conclui o programa dizendo que nessa viagem o professor é companheiro dos alunos, com quem compartilha idéias, pesquisas, modos de descobertas e valores, o que se deve realizar de modo gratificante para os dois, fundamentado na força do *"nós construímos vínculos, conhecimentos e valores"*.

## **Análise**

O programa critica a racionalidade técnica de formação de professores, que idealiza situações em sala de aula que dá receitas aos professores para trabalhar nas escolas reais.

Coloca como ideal de formação de professores, o atendimento à afetividade das crianças e, por meio dela, o respeito às diferenças sociais e culturais.

A base da relação professor/aluno são os valores e, estes, a base dos vínculos construídos nessa relação. O professor cria vínculos, por meio da afetividade e respeito à diversidade, para construir valores e conhecimento.

Enquanto o gerente da linha de produção parte da standartização, da igualdade, o professor, que forma alunos, parte das diferenças.

O efeito Pigmalião deseja mostrar o preconceito que ainda permeia a ação de professores, daí a razão dos especialistas darem relevo ao sentir e ao pensar.

A proposta de formação docente é que os professores percebam os nós da escola - nome da série - e tentem rompê-los.

O programa frisa o aspecto afetivo da relação professor/aluno. Embora seja esse o objetivo fundamental do vídeo, como o título sugere - desatando os nós com afeto - o professor aparece mais como protetor do que como quem cuida do conhecimento, função precípua da escola.

A questão do professor, como alguém que trabalha o conhecimento é descuidada, pois não há cenas com o professor estudando. Embora ressalte a importância do professor como alguém que deve pesquisar e buscar o conhecimento, essa referência só aparece em *off*<sup>48</sup>.

A descoberta que o professor faz do aluno real ocorre de forma isolada, pelo ensaio e erro, presume-se. O professor está sempre sozinho com seus alunos, ele deve descobrir o aluno sozinho. Não há referências orais, nem em cenas, apresentando o professor com seus colegas de trabalho, discutindo, lendo ou estudando.

Ocorre, porém, que o ato de observar vídeo que trata uma questão tão importante, em uma única vez, não oferece condições para uma análise mais acurada. As imagens em movimento, cores, sons, músicas, vozes, etc, absorvem os receptores e o aspecto racional dilui-se.

<sup>48</sup>

A expressão em *off* é usada para indicar a voz de pessoa que fala sem que sua imagem apareça. No vídeo em questão, mesmo nas cenas em *off* não aparece o professor estudando, ou em grupo, debatendo ou conversando com os colegas. Restringe-se a cenas de professores ministrando aulas perto do quadro-giz e atendendo aos alunos.

Na dinâmica com o vídeo, usei a técnica do *ver, sentir, deduzir, agir*. Pedi inicialmente para dizerem o que tinham visto e as respostas dos professores expressavam os sentimentos experimentados - foram envolvidos pelo conteúdo do vídeo. Em uma das escolas, entretanto, uma das professoras alertou racionalmente que *"é preciso aliar competência técnica e afetiva. Se a escola ficar só no afetivo ela foge de sua essência, que é o ensino"*.

Em outra escola, uma professora disse: *"Vi no vídeo uma coisa que faço - rotular os alunos"* e outra completou: *"Eu também faço isso!"*. Os demais entrevistados disseram, de forma geral, que os professores têm dificuldade de trabalhar as emoções dos alunos, não respeitam seus medos e ansiedades. Relataram que é preciso discutir esse aspecto e seria bom se isso fizesse parte do planejamento do início do ano. E outro professor completou: *"Só fazemos ler no regimento da escola os direitos e deveres dos alunos e dos professores. Nossa escola não tem projeto pedagógico"*.

Na verdade, as duas escolas possuem projeto pedagógico; em um deles não há qualquer referência à TV Escola, e em outro, a TV Escola aparece tanto no cronograma geral das atividades a serem desenvolvidas no ano, como nas metas e ações a serem realizadas. No entanto, percebe-se que o projeto político-pedagógico funciona mais como exigência normativa das secretarias de educação do que uma definição real e coletiva dos professores, alunos e funcionários, uma verdadeira intenção dos mesmos quanto aos princípios que regerão suas ações, dos objetivos que queiram alcançar, das ações que levarão a termo.

Quer dizer, mesmo que o vídeo tenha imperfeições na informação ou na estética, porque não há vídeos perfeitos (Móran, 1995:30), os conceitos problemáticos, os desvios de conteúdos podem ser elementos de questionamento, o que dependerá, evidentemente, do encaminhamento que se

dará à sua análise. Todos os elementos reforçam a defesa do caráter coletivo quanto ao uso dos vídeos da TV Escola e a necessidade de um tutor, de um coordenador das discussões.

## 6.2. A escola além da aula



Foto 2 - Cena do vídeo "A escola além da aula" <sup>49</sup>

Este vídeo é uma realização da TV Escola, produzido em 1997, portanto, já na vigência do atual governo federal. A ficha técnica do programa indica que Pedro Paulo Demartini foi Assistente de Produção, enquanto a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC responsabilizou-se pelo conteúdo e atividades pedagógicas (Claudia Rosenberg Aratangy) e supervisão (Maria Cristina Ribeiro Pereira). Participam do programa três especialistas, todos pedagogos.

<sup>49</sup>

A especialista dá sugestões aos professores de como podem agir na entrada e na saída da escola, a fim de tornar esses horários momentos educativos.

A apresentação é de Fernanda Couto e mostra os diferentes momentos educativos que ocorrem na escola, além da sala de aula: a entrada, a merenda, o recreio e a saída.

O vídeo começa com problematizações endereçadas aos telespectadores: *"Como é a vida da sua escola fora da aula?" "Na hora da entrada, como a criança é recebida na sua escola?" "Como você começa o seu dia na sala de aula?" "Pense um pouco ... Há muito o que fazer"*.

A apresentadora entrevista alguns alunos que esperam o início da aula começa indagando porque eles gostam de ir à escola. Em seguida, aparecem cenas em que uma professora inicia a aula conversando com as crianças sobre o final de semana. Comentando a entrada e o início da aula, uma das pedagogas, Eliane Mingues, ressalta a maneira do professor preparar o trabalho do dia, inclusive em combinação com as crianças.

No horário da merenda, a apresentadora conversa com algumas crianças sobre o esquema da merenda na escola. Em seguida, outra pedagoga, Cisele Ortiz, comenta como é possível, durante o momento de alimentação, trabalhar a cooperação, a solidariedade, a autonomia, o respeito pelas diferentes atividades e de planejamento para tornar o período da merenda um momento educativo.

No recreio, a apresentadora argumenta que o professor não precisa ficar de fora, uma vez que ele também ensina a criança a brincar. A pedagoga Gisela Wajskop comenta a importância do recreio e de como é bom para as crianças a participação do professor, sem tirar seu momento de descanso e propõe o rodízio entre os professores. Fernanda Couto entrevista um professor de educação física que sugere muitas atividades que podem ser feitas na escola, sem muitos gastos.

A saída representa mais uma chance do professor interagir com a criança, e são mostradas cenas de uma professora, ao final da aula, lendo uma pequena estória para as crianças. Eliane Mingues retorna comentando que o professor pode também aproveitar o momento para se organizar, contando estórias, lendo poesia, cantando músicas, para que as crianças fiquem com vontade de voltar no dia seguinte.

O vídeo finaliza com a apresentadora dizendo que *"na escola todo mundo aprende alguma coisa, na simplicidade do cotidiano, em qualquer espaço, o tempo todo"*.

## **Análise**

O programa demonstra que os diferentes momentos da escola podem ser pensados, organizados, planejados, uma vez que fazem parte do processo de educação, de aprendizado. Sugere a criação de regras objetivando desenvolver valores.

As sugestões apresentadas não ficam só no exemplo, mas explicam os porquês e os objetivos da ação proposta, o que sugere que seus criadores vêem a função do professor muito além da transmissão de conhecimentos, e que todos aprendem alguma coisa na escola, não considerando, por isso, o saber como algo completo, acabado.

Entende que o professor pode planejar todos os momentos além da aula, com criatividade e entusiasmo. Como sempre problematiza as situações mostradas, leva o professor a refletir o que ocorre na sua escola.

As falas dos especialistas embasam-se teoricamente em cenas do cotidiano escolar, assim, a formação de professores significa que não se pode desvincular a teoria da prática.

O vídeo apresenta um professor mais atualizado, que domina o seu espaço e dialoga com os alunos.

Difere das escolas que aparecem na Série "Nós na escola", esta é bonita, espaçosa e bem equipada. Os alunos parecem ter melhor nível sócio-econômico.

São muitas as exigências que faz ao trabalho do professor na escola, como planejar, agir, estar presente em todos os momentos da escola, sem mencionar outros agentes que também atuam na escola. Teoricamente, muito do que foi apresentado está correto, mas é impossível realizar, não apenas pelo aspecto físico da escola e sua organização, como pelas condições de trabalho oferecidas aos professores.

As falas dos especialistas estão corretas, mas não são inovadoras, já que ficam no padrão existente. Mostram-se distantes do professor e da escola, uma vez que aparecem em estúdio de cor neutra, sentados em poltrona de braços e espaldar alto, como autênticos especialistas, ditando normas aos professores. O professor de Educação Física é o único que sugere atividades relacionadas a situações concretas do cotidiano escolar, porém, no vídeo, ele não é especialista, mas o professor comum da escola.

O desenvolvimento de valores, como autonomia e cooperação, ficam distantes, pois as cenas apresentadas não mostram como ocorreria na escola, nem se discute o significado dos termos, além de não se aprofundar nos conceitos trabalhados. É certo que as imagens substituam palavras, mas, no vídeo em questão, as falas estão desvinculadas das imagens, fazendo com que se percam, uma vez que a atenção está voltada mais às imagens do que às falas.

Os professores das duas escolas pesquisadas perceberam a diferença entre a escola e os alunos apresentados no vídeo e a escola e alunos reais.

Relataram também a importância da escola para as crianças e lamentaram a extrema exigência do sistema com os professores, especialmente no que diz respeito ao currículo e as limitações impostas para um exercício mais prazeroso da tarefa docente.

Dessa forma, não é possível prever como ocorrerá a recepção. Ao contrário do que esperava, esse programa foi um dos que mais suscitou o debate entre os professores nas duas escolas. E também, diferente do que eu imaginava, o vídeo que mais provocou divergência entre os professores.

O vídeo analisado a seguir, "As escolas dos muitos Brasis", do qual se esperava vigoroso debate, foi o que menos divergências provocou.

### 6.3. As escolas dos muitos Brasis

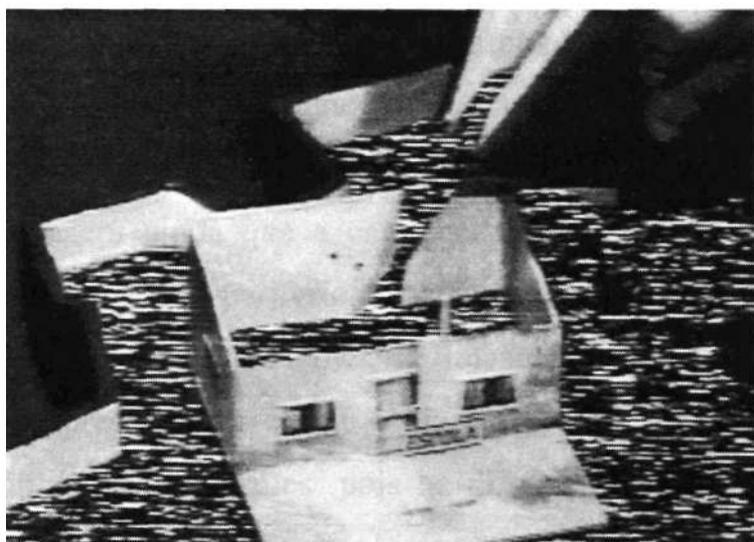


Foto 3 - Cena do programa "As escolas dos muitos Brasis"<sup>50</sup>.

Esta cena mostra o país e as escolas sendo impregnados pelo que veiculam os meios de comunicação. Esses são identificados como chuviscos de televisão, despejados de um livro sobre o teto da escola, pelo apresentador que está fora da cena.

Apresentado pelo ator Luiz Armando Queiroz, o vídeo foi criado pela Fundação Roquete Pinto - TVE - produzido em 1989, antes do surgimento do projeto da TV Escola. O vídeo conta com a direção geral de educação de Cleide Ramos e a participação da especialista, Regina de Assis, professora da UERJ e PUC/Rio.

As cenas iniciais mostram antenas de rádio, antenas comuns de TV e parabólicas, e o apresentador diz que as mídias, especialmente, a televisão, dão as versões do que é, foi e será este país. Numa bonita cena, o ator pega uma jarra contendo chuviscos de uma tela de TV e despeja o líquido sobre o mapa do Brasil, impregnando-o todo com o que a televisão traz. Pergunta aos professores: *"Qual a sua visão do Brasil?"* Professores de diversas partes do país respondem: *"cinza, retrato em branco, risos (dificuldades), não sei, triste, negro, disparidade social, pobreza, corrupção, desemprego, depende de nós e de quem está lá em cima"*. Uma professora mais otimista afirma que é um país bom embora denegrado pela ação dos políticos, mas, em sala de aula, enfatiza para as crianças apenas o lado bom com esperança de mudar. Alguns dizem ainda que a caminhada é de luta, pois a TV não mostra a realidade, ou seja, a periferia, os subúrbios. Os meios de comunicação devem mudar, ser democráticos e mostrar uma televisão mais sincera.

O apresentador retorna e diz que é possível interpretar nosso país de várias maneiras diferentes, pois há diferentes Brasis. E pergunta: *"como a escola fundamental pode se relacionar com esses inúmeros Brasis?"* *"Qual é o papel da escola em relação a essas crianças tão iguais e ao mesmo tempo tão diferentes?"* *"Será que a escola tem de repassar os mesmos conhecimentos ?"*

Aparecem cenas em que diversas professoras ressaltam o conhecimento que as crianças também possuem e como aprenderam com elas, citando vários exemplos.

A professora Regina de Assis argumenta que o professor não é o único que detém conhecimento, apenas é o mediador entre os saberes dos alunos e da humanidade, acrescentando que é preciso integrar o conhecimento à situação concreta do aluno, também, os diferentes campos do saber entre si e contextualizá-los. Sublinha a importância de envolver a autonomia e a cooperação no contexto escolar.

Quanto aos planos de cursos e aulas, a especialista reforça a necessidade de integrar o currículo à vida das crianças. Sobre a escola e seus alunos, pergunta: *"por que as crianças vão à escola?"* *"Para quem é a escola?"* Continua dizendo que a autonomia e a cooperação são responsáveis pela orientação do currículo. O conhecimento destina-se aos cidadãos que se iniciam na vida da nação, e não é feito apenas de conteúdo ou metodologia, mas se constitui de toda uma ideologia perpassando os currículos.

Finalizando, o apresentador pergunta de novo: *"como construir 'clima' na escola para haver autonomia e cooperação?"* Ressalta que a escola é local privilegiado para concretizar sonho de uma nação mais justa e democrática. Não basta ser competente, é preciso pensar nos valores de uma sociedade que almejamos.

O apresentador diz, em *off*: *"é decisivo valorizar a autonomia e a cooperação. Desatar os nós da ignorância, do conformismo, do comodismo, da indiferença"*.

O programa conclui com as professoras respondendo à questão: *"qual é a escola dos seus sonhos?"* Para elas: *"não existe, é conquista, não sei, não*

*idealizei, não o meu sonho mas o das crianças, condição física igual a do filho do burguês, grande, boa, com parque, uma escola como essa ..."*

## **Análise**

O vídeo discute o papel desempenhado pela mídia e escola na diversidade do país e das escolas. Trabalha a influência da escola na obtenção de uma maior democratização da sociedade, cuja função é tornar o indivíduo mais autônomo e cooperativo, em condições de interferir na democratização do país.

O conhecimento significa o meio de criar atitudes e valores pelo currículo, pelo conteúdo, articulando as áreas de saber, para atender às diferentes idades e fases de desenvolvimento da criança de forma integrada e contextualizada, utilizando-se de práticas organizativas da escola. É uma proposta teórico-política da escola.

Ao propor a escola dos sonhos, a maioria das professoras permaneceram no periférico, no aspecto físico da escola. Assim, é possível dizer que a produção entende o professor como relevante colaborador para a democratização da sociedade, não apenas para a reprodução da sociedade capitalista da escola tradicional.

Propõe um modelo curricular que foge ao convencional, destacando que as preocupações dos professores precisam extrapolar o conteúdo e a metodologia, além de desvelar o ideológico, formando pessoas autônomas e, ao mesmo tempo, solidárias, a fim de interferir na sociedade e transformá-la, levando-se em conta as diversidades do país, das escolas, dos alunos, quer dizer, as diferenças regionais, sociais e culturais. Em suma, trabalha o papel político do professor.

O início do vídeo apresenta imagens fortes do ponto de vista estético, porém, de seu meio até o final, quando é apresentada a fala do especialista, as cenas tornam-se monótonas. As reflexões da especialista e professoras não se ligam a imagens da escola, com exceção da primeira parte, que mostra que os professores não são os únicos detentores de conhecimento.

O programa apresenta uma concepção de professor como um profissional politizado, que parte do conhecimento que o aluno detém e da escola, como diversa, múltipla e com características diferentes.

Trabalha conceitos, como autonomia e cooperação que não são explicados, sem que se discuta o sentido dos termos. Também, a pesquisa realizada pela Cesgranrio constatou que muitos vídeos pressupõem domínio de conceitos que os professores não possuem ou compreendem de forma diferente do trabalhado no vídeo. Além do mais as imagens são insuficientes para explicar termos abstratos, para o que é fundamental utilizar a oralidade.

Em uma das escolas, ao final do programa, quando iniciei o debate, fez-se um longo silêncio. Nenhum professor fazia qualquer comentário ou menção sobre a questão. Tive de instigá-los várias vezes para que começassem as reflexões coletivas. Como diz Orlandi (1989:39), "*o silêncio não é transparente. Ele tem sua espessura e instaura processos significativos complexos*". Quer dizer, o silêncio não fala, ele *significa*. Minha opinião é que o vídeo não tocou os professores que não compreenderam sua mensagem. O silêncio mostrou que deram ao vídeo um sentido diferente ao proposto pelo produtor, o que denota a importância da isonomia de significados para haver uma interlocução adequada, uma vez que os termos poderão ter significados diferentes. Como mencionado anteriormente, quando se fala por meio de imagens, as situações ficam ainda mais complexas, constatação que fortalece a necessidade de momentos coletivos na escola e a presença de uma agente que

fomente e oriente o debate, também confirmada pelas respostas obtidas dos professores nas duas escolas. A pergunta do questionário aplicado logo após a discussão: *"Como desenvolver a autonomia e a cooperação na escola"*, apenas uma professora fez menção à importância do currículo, aspecto enfatizado pelo programa. Os demais ativeram-se mais à autonomia entendendo-a como inerente à escola e sua abertura à comunidade. A cooperação para eles significa solidariedade e amizade entre os colegas de trabalho, ou o auxílio dos pais, para que os alunos aprendam mais, isto é, a realização de projetos conjuntos entre pais, alunos e professores.

#### **6.4. Sobre os três vídeos**

De uma forma geral, os três vídeos apresentados aos professores em sessões coletivas abordam as diferenças pessoais, afetivas, culturais e sociais dos alunos, bem como as desigualdades regionais, sociais e políticas do país e das escolas.

Mostram que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, embora a escola seja a detentora dessa função. O professor é o mediador entre o saber e os alunos, e a escola, espaço de socialização, de formação de atitudes e valores que são úteis à transformação da sociedade brasileira, de forma a torná-la mais democrática e justa, contrastando com a atual formação do docente, ainda presa ao modelo hierárquico de produção e acesso ao saber.

Dessa forma, a formação de professores não pode abandonar o papel político transformador, por intermédio do currículo, organização da escola, formação de atitudes e valores.

Podem esses programas auxiliar a escola na formação de professores reflexivos? Favorecem o estabelecimento da relação teoria/prática? Tento responder a essas perguntas, porém, o teor dos vídeos escolhidos vislumbra possibilidade dependendo de inúmeros outros fatores relacionados não apenas à escola, mas à forma como esses vídeos podem ser trabalhados (como por exemplo, preocupar-se apenas com os aspectos técnicos ou com o fato de que o trabalho coletivo não impede a orientação racional técnica), sua organização e gestão, além daqueles que se referem à organização do sistema e da sua administração.

É possível que o professor absorva sozinho as propostas dos vídeos? O que significa um adulto aprender dentro dos princípios da EAD? O que se ensina ao professor? Ele aprende? Ele muda suas ações em sala de aula?

Este trabalho não consegue responder a tantas indagações. Sugere, talvez, mais perguntas do que respostas, que só surgiram depois da imersão no micro da recepção, o que, porém, não desmerece a pesquisa, ao contrário, demonstra que inúmeras perguntas ainda precisam de respostas, como também suscita atenção para aspectos que estão despercebidos, especialmente para os gestores.

## **7. Recepção das mensagens nas sessões coletivas**

Este item contém a descrição da recepção das mensagens nas opiniões dos professores durante as sessões de vídeo. Optei por apresentar como ocorreram as sessões em cada escola separadamente, uma vez que objetivo analisar, também, as possibilidades que os programas oferecem aos professores de relacionar teoria e prática. Como as práticas possuem

características distintas em cada escola, julguei conveniente separá-las a fim de destacar as diferenças entre elas, de forma a ter mais elementos para uma análise posterior do que ocorreu durante as sessões.

Para a descrição e análise, utilizei o método de decupagem das videograções, e gravação em áudio do debate de forma a manter a originalidade das falas dos professores, também os questionários respondidos durante as sessões e as transcrições das entrevistas feitas com professores, coordenadores e diretores, destacando-se os momentos mais significativos das sessões.

A referência aos professores é genérica, sem nominá-los, uma vez que sendo videogradas, mesmo usando nomes fictícios, pode-se identificá-los.

Inicialmente, os professores serão caracterizados, a fim de se conhecer quem são eles, sua formação, quanto trabalham etc, porém, será uma análise generalizada, valendo-se dos questionários e por escola.

### **Professores da Escola Lázaro Rodrigues**

Os professores da Escola Lázaro Rodrigues, em sua maioria, possuem o terceiro grau, uma professora tem pós-graduação *lato sensu*, enquanto quatro têm apenas formação em nível médio e atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação foi realizada tanto em universidades particulares, como públicas. Formaram-se nas décadas de 80 e 90, o que evidencia um corpo docente jovem, porém, experiente. Apenas quatro professoras formaram-se na década de 70.

Grande parte dos professores têm carga horária de trabalho entre trinta e cinquenta horas semanais, e cerca de 30% dos que responderam aos questionários, trabalham sessenta horas semanais. A maioria cumpre a carga

horária na mesma escola, trabalhando em outros turnos. Os que lecionam em outras escolas, atuam também em escolas públicas.

Metade dos docentes moram mais ou menos próximo da escola, enquanto a outra metade reside a uma distância de 5 Km ou mais da escola, dependendo de condução para chegar à - ônibus ou moto.

De um modo geral, possuem videocassete em casa, sabem manipular o aparelho, mas 50% afirmam que não gostam de manusear o vídeo da escola.

A grande maioria gosta de televisão, enquanto os outros dizem que depende da programação. Afirmam, ainda, que usam vídeos nas aulas, sendo ou não da TV Escola.

### **Professores da Escola Joaquim Almeida**

A totalidade dos professores da Escola Joaquim Almeida tem graduação superior e um deles possui pós-graduação lato sensu. A maioria formou-se em universidade pública, em especial nas décadas de 80 e 90, o que significa que, embora jovens, os professores possuem experiência de magistério.

Moram próximos à escola, distância que vai dos quinhentos metros a três km. No estacionamento da escola, há inúmeros carros, de propriedade dos professores.

A carga horária semanal de trabalho oscila entre vinte e quarenta horas. Metade dos docentes cumpre a carga de trabalho na mesma escola e a outra metade atua também em outra escola pública ou particular.

Gostam de assistir televisão, possuem videocassete e têm hábito de assistir a vídeo, em casa. Metade deles afirma que não usa vídeos nas aulas e quem utiliza afirma não se interessar pelos programas da TV Escola.

Um aspecto intrigante das respostas dos professores de ambas as escolas, baseia-se no fato de não gostarem de manusear o vídeo da escola, embora tenham familiaridade de operar os que têm em casa, o que explica o receio de que, caso haja um problema técnico, sejam responsabilizados, e tenham de arcar com despesas de conserto de um aparelho manuseado por vários professores, já que a escola não tem recursos para essa manutenção.

Vale destacar, ainda, a diferença entre os professores das duas escolas no que se refere à carga de trabalho, distância entre casa e escola, uso de ônibus e possuir carro próprio, aspectos que demonstram que um dos bairros possui realmente nível sócio-econômico mais elevado, refletindo em uma carga horária menor, condução própria, morar mais próximo da escola e exercer outra atividade em escola particular.

## **7.1. A escola além da aula - fita 1**

### **Escola Lázaro Rodrigues**

Após verem o vídeo, os professores iniciaram a conversa solicitando à pesquisadora mais informações sobre a TV Escola. Entreguei-lhos a relação de todos os programas já veiculados pelo projeto, como também reproduzi vários programas, a pedido da coordenadora e diretora da escola. Essa atitude revela o desconhecimento sobre o funcionamento da TV Escola e seus programas, embora os professores saibam de sua existência. Após conversa inicial, pedi aos professores sua opinião sobre o vídeo.

Nesta escola, o debate foi vigoroso, valendo lembrar que a direção e os professores têm o hábito de realizar reuniões semanais ou quinzenais, no entanto, a discussão aberta e coletiva significou uma experiência nova.

Estavam presentes professores de diferentes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Educação Artística, Educação Física, além de professores das séries iniciais que trabalham com todas as disciplinas.

O debate girou mais em torno da entrada na escola e o período do recreio do que sobre a merenda e a saída. A questão da merenda foi pouco debatida, já que a mesma é servida na sala de aula, "com os alunos fazendo trabalhos ao mesmo tempo", embora uma das professoras tenha opinado que os alunos necessitam de um tempo livre para o lanche. Uma das professoras de Educação Física<sup>51</sup> reclamou que a merenda é servida nas salas antes ou após sua aula, e entendia que aquela reunião era uma ocasião propícia para discutir a questão.

A professora de Língua Portuguesa sugeriu que a professora de Educação Física poderia resgatar as brincadeiras infantis, e esta respondeu que já utilizava essa técnica de ensino e, segundo sua opinião, o vídeo quis mostrar que esse trabalho pode ser feito por todos os professores, de qualquer disciplina e não apenas os de Educação Física e Artes:

todos nós podemos assumir esse papel. É isso mesmo que o vídeo quis mostrar. Os professores estão preocupados com a carteira enfileiradas, com aquela rotina diária e no primeiro momento da escola, na chegada pode-se ter uma proposta muito diferente. E isso não acontece (fita 1).

Em seguida, os professores de Educação Física e Educação Artística lideraram, de certa forma, o debate, sustentando que inserir jogos infantis em sala de aula é responsabilidade de todos para não sobrecarregar alguns

Há uma professora de Educação Física, por período, e uma delas, apesar de não ser seu turno de trabalho, optou por participar das sessões de vídeo porque achava que poderiam contribuir para o seu crescimento profissional.

professores, além de contribuir sobremaneira para aprimorar o desempenho da escola.

Discutiram a possibilidade real de pintarem o jogo "amarelinha" no chão, fazerem mesinhas e bancos de alvenaria, de modo a melhorar o espaço e o visual da escola, dando mais opção de brincadeiras aos alunos. "Reclamamos que eles só correm, mas há onde sentar?", disse outra professora.

Demonstraram que não aprovam o fato das crianças ficarem do lado de fora da escola, até que o portão seja aberto. Criticaram até o tamanho do portão que é muito pequeno e causa muito tumulto no horário da entrada. Uma professora lembrou que a causa é a falta de carteiras e os alunos querem chegar logo na sala para ter lugar para sentar. A bibliotecária disse que melhorou bastante depois que chegaram as carteiras novas. Outra professora emendou que, apesar de tanta confusão, deve-se melhorar o momento da entrada cumprimentando com alegria os alunos quando chegam à escola.

Discutiram também que o vídeo não mostrou a realidade vivida pelas escolas de um modo geral. "A escola que mostraram não é a verdadeira", disse uma professora. "Todos esses vídeos mostram uma escola ideal e não a real", alegou outra. "Por que não mostram uma realidade parecida com a nossa?", questionou uma terceira: "Será que existe uma escola assim?". A diretora respondeu que sim. Uma outra professora disse: "Mas nós podemos melhorar a nossa escola, por exemplo, dizendo bom dia aos alunos quando chegamos!"

Uma professora lembrou que é possível usar criatividade com o pouco que a escola possui, sugerindo momentos coletivos antes de ir para as salas. E a professora de Educação Física cobrou dos colegas:

o que cada um poderia estar sugerindo para a gente aproveitar os espaços que temos? Não paramos ainda para colocar isso em grupo. Agora é uma ótima oportunidade. Conversamos individualmente, comentamos com um colega isoladamente. Questionamos mas não levamos para uma discussão coletiva, para buscar uma solução (*Ibidem*).

Interferi na discussão dizendo que fizeram muitas referências à entrada e à merenda, e perguntei a opinião geral sobre outros momentos revelados no vídeo. A professora de Educação Física disse:

o horário da merenda acontece antes ou depois da minha aula. Foi definido sem que eu fosse ouvida e assim eu não tenho oportunidade de vivenciar com os alunos esse momento que poderia ser bom para eles e para mim. Não estou criticando ninguém, até isso pode ter acontecido porque também nunca falei sobre isso (*Ibidem*).

Começa um silêncio e eu pergunto de novo: "*Quem mais gostaria de falar? Este espaço é para discussão*".

A professora de Português continuou insistindo: "*Aqui em Goiânia tem escola igual a que mostraram no vídeo?*". Os colegas responderam que sim e deram nomes de várias escolas. "*Este vídeo é igual as telenovelas brasileiras, não tem lugar para a pobreza, para a miséria!*", responde. Eu indaguei: "Será que os que produzem os vídeos querem mostrar a pobreza?"

A coordenadora rebateu que, "*quando se faz um vídeo, quer se mostrar o ideal, e que em outros que mostraram escolas pobres, também apresentar o melhor que aquelas escolas podiam fazer*". "*Nós também queremos o melhor*", conclui.

A coordenadora de turno acredita que nossas escolas não estão longe do ideal, mas é preciso organizar: "*é preciso sentar, organizar e fazer. A escola ideal está próxima de nós*", diz ela. "*Temos muitas escolas públicas em Goiânia que têm esquema da escola mostrada no vídeo*", finaliza.

Perguntei se é possível colocar em prática o que viram embora seja diferente da realidade que vivenciada. Outra coordenadora lembrou que já tentaram fazer o recreio com rodízio de professores para "vigiar" o recreio. Uma professora disse que *"não deu certo porque já começou errado, uma vez que não era para brincar com as crianças, era para vigiar e isto não está certo"*.

A professora de Artes afirmou que não adianta ficar só no discurso e não resolver nada: *"É preciso amarrar as coisas, senão elas não acontecem"*.

Ante a aproximação do final do encontro, arrematei que o objetivo do programa é proporcionar momentos de debate na escola, discutir coletivamente os problemas e se algum professor teria comentário a fazer. Uma das professoras de Educação Física disse que não dá para comparar escola particular e pública.

A nossa rede está qualificando os professores, fazendo concursos públicos e isso tem melhorado a escola. Somos profissionais capacitados e se já temos isso, o resto podemos conseguir. Temos de nos adaptar ao que temos. Digo que nós somos nós e as nossas circunstâncias e a professora completa que os alunos não são diferentes e que é possível dar melhores possibilidades a eles (*Ibidem*).

## **7.2. A escola além da aula - fita 2**

### **Escola Joaquim Almeida**

Como na outra escola, o debate começou com o pedido de maiores informações sobre a TV Escola. Perguntaram o motivo de não existir vídeos para o curso de Inglês, como os de História, etc. Dei a cada professor a relação

dos vídeos existentes na videoteca da escola, em que constava número da fita, área do conhecimento, título do programa e duração. Os professores queriam saber como conseguir as fitas que estavam na lista mais ampla, quer dizer, a relação de todos os programas já veiculados pela TV Escola, que também ofereci à escola, uma vez que nem sempre os professores têm acesso às revistas e o cartaz da grade de programação não serve para consulta posteriores. Mediante cópias das grades de programação das revistas, montei uma pasta com a relação de todos os programas, desde o início da TV Escola.

E interessante observar as diferenças de recepção entre uma escola e outra. E também, a discussão entre os professores foi absolutamente diferente da escola anterior. Na primeira, os professores discutiam o que fazer para buscar o ideal apresentado pelo vídeo, enquanto nesta os professores reclamaram das dificuldades e da impossibilidade de pôr em prática o que o vídeo apresenta. Porém, em um ponto as duas escolas foram unânimes: a distância entre o que o vídeo apresenta e a realidade da escola pública.

Uma das professoras disse que os alunos da escola do vídeo são muito diferentes e que a escola também. Outra professora afirmou; *"Nossa realidade é outra!"*. *"Temos alunos demais nas salas!"*. *"É tudo muito diferente!"*. *"O ideal seria que tivéssemos um refeitório, mas nossos alunos lancham dentro da sala"*. São algumas das ponderações dos professores.

Questionados se valeria a pena levar a discussão para a coordenação da escola, responderam negativamente. *"Isso que vimos só vale na teoria, a prática é outra realidade!"*, uma das professoras respondeu. Perguntei, então: *"O que o vídeo mostra não é a realidade?"* E responderam: *"É realidade para outra escola. Esta escola que mostram deve ser do centro de São Paulo, porque se for da periferia já não é assim. Mesmo a escola pública de São Paulo é diferente, eu sei, eu já trabalhei lá"*. Repliquei dizendo que as

imagens são de escola pública, ao que outra professora disse que os alunos são diferentes, também o nível e o modo de ser, de estar na classe.

Outro professor explicou que de dois anos para cá, a escola pública está mudando. Perguntei qual a mudança e ele respondeu que os pais do estrato social médio estão colocando seus filhos na escola pública, o que está provocando um choque no ensino. Os professores disseram que a clientela das escolas, até dos bairros centrais, é diferenciado, uma vez que atrai alunos de bairros diferentes. Perguntei qual a diferença primordial e eles responderam que é a parte social e falaram das diferenças entre os alunos dos vários turnos da escola: os da manhã são de nível social mais alto, os do vespertino são mistos e os do noturnos que chegam na escola cansados. Enquanto uns enumeravam as diferenças, outros iam completando as afirmações anteriores.

Solicitados para debater outros momentos abordados pelo vídeo, como, por exemplo, a entrada, os professores afirmavam que na entrada os alunos vêm com muita alegria, semblante feliz, vendo a escola como local para diversão, encontrar o que não tem em casa, como carinho e alimentação. A escola, alegou outro professor, funciona como "válvula de escape" das frustrações que a criança traz de sua casa. E a escola não corresponde a essas expectativas, disseram.

O mesmo professor sustentou que a escola teria condições de oferecer aos alunos algo a mais, além do ensino tradicional, porém existem vários impedimentos como a falta de tempo, o que é, no entanto, superado por alguns dos professores. Um professor retrucou dizendo que possui tantos alunos na sala que não pode dispensar um minuto sequer de atenção a cada um. Outro professor justificou que os motivos estão interligados, e que os professores vivem um corre-corre diário, chegam e saem correndo porque têm de voltar à noite.

Isso faz com que fiquemos massacrados e não conseguimos dar o que teríamos condições de oferecer. A hora do recreio, por exemplo, é um minutinho que o professor tem para sentar, relaxar um pouquinho para dar mais três, quatro aulas (Fita 2).

E acrescentou:

Não se pode discutir uma coisa sem levar tudo isso em consideração. Poderíamos fazer um trabalho com os alunos, gostaríamos de fazer isto, até temos condições de mostrar brincadeiras, brincar com eles, mas estamos, de certa forma, amarrados com as condições que nos são dadas, inclusive com limitações financeiras (*Ibidem*).

O professor concluiu, dizendo que *"não há recursos para comprar nada para as brincadeiras do recreio e nem se pode pedir para os alunos, porque eles também não têm nada, não dá para tirar leite de pedra"*.

Reclamaram que não adianta cobrar melhor qualidade do ensino se não se dá condições do professor diminuir sua carga horária. O maior problema, a carga horária excessiva, somada aos baixos salários, faz com que os professores se submetam ao trabalho excessivo, para garantir a sobrevivência. *"Isso atrapalha, uma vez que a correria impede até que se converse com o colega, que troquem sugestões"*, disse um professor. Além disso, falaram da imensa cobrança do sistema, que impede reuniões, exige que o professor dê aulas em excesso, e o dia letivo é a única coisa que conta.

Alegaram que, com disciplinas de duas aulas por semana chegam a ter cerca de mil provas para corrigir, numa carga horária de quarenta horas. Uma outra professora acrescentou que, com disciplina de uma aula semanal, o professor chega a ter doze turmas

Um professor arrematou:

### **7.3. As escolas dos muitos Brasis - fita 3**

#### **Escola Lázaro Rodrigues**

Apesar de conter muitos elementos para discussão, o programa não suscitou debate vigoroso entre os professores.

Após assistir ao vídeo, os professores disseram ter gostado e retomaram as perguntas feitas na sessão anterior sobre os programas já veiculados pela TV Escola.

Tentei iniciar o debate sobre as imagens apresentadas, mas os professores permaneciam silenciosos. Fiz uma retrospectiva bem ligeira do seu conteúdo a fim de incentivar e os convidei a falar. Novo silêncio... Suscitei novamente que falassem lembrando de cenas do programa, como a televisão impregnando a sociedade e a escola.

Uma das professoras disse que se sentia otimista e achou os professores muito pessimistas em relação ao país. Outra chamou atenção que a professora sulista era mais otimista, por causa das melhores condições da região. Os outros professores aceitaram a argumentação ao fazer movimentos positivos com a cabeça. *"Os do Nordeste são mais sofridos, realmente"*, confirmou

outra. *"A visão mais pessimista depende do que a pessoa está sofrendo na pele"*, disse. Uma outra professora sentiu-se otimista ao responder o questionário, mas disse que não sabe se o seria caso vivesse a realidade que viu no programa.

A professora, que havia suscitado essa questão, afirmou que tudo depende do contexto e da visão do lugar em que se está:

Não precisa ir longe para ver a pobreza do país. A existência de programas como o do Ratinho mostram a pobreza cultural que o país vive. Não há outros programas como opção naquele horário e 80% ficam com ele. É este Brasil que temos de enfocar, mas sempre dentro do contexto (Fita 3).

Teve início novo silêncio.

Ante a minha pergunta de como a escola poderia analisar o Brasil que chega pela televisão, uma professora assegurou que diz aos alunos que *"é uma "porcaria", que não dá para assistir"*. Outra professora ponderou que os alunos gostam do programa porque eles se identificam com a realidade mostrada pela TV; que não se identificam com o país bonitinho, certinho. Fizeram referências a outro programa da televisão goianiense, "Barra Pesada", que é cópia fiel do "Ratinho" e está fazendo sucesso, "arrasando".

Os telespectadores sentem-se vingados com a atitude do repórter. Os alunos mostram que assimilam o que o programa passa porque absorveram até o seu palavreado: *Menino bom! Despreparado!*. E a realidade dos alunos, faz parte do cotidiano deles. Os alunos gostam, é divertido, mas precisamos trabalhar mostrando o outro lado, disse uma professora (*Ibidem*).

Outra professora acha que os programas de televisão são muito sensacionalistas e as pessoas apreciam, mas destacou que

não é só o brasileiro, o americano também e muito nosso tem como referência o que acontece nos Estados Unidos. Lá, no entanto, eles têm outras opções, aqui no Brasil, não. Só tem opção quem tem dinheiro para pagar outro tipo de informação que vem pela televisão. Pode ser também falta de oportunidade para outras coisas (*Ibidem*).

Instiguei o único professor a falar, e ele afirmou ver o Brasil com otimismo, e concluiu que,

pela tecnologia, o país está ficando pequeno, nossas fronteiras estão diminuindo. Estamos nos conhecendo melhor, e os programas de televisão que têm grande audiência, embora nos indignemos com sua qualidade, estamos adquirindo consciência da nossa realidade. E aí entra o papel da escola (*Ibidem*).

Questionei a possibilidade de fazer mudanças com a escola que temos, mas os professores silenciaram novamente. Então, repeti a pergunta indagando se é necessário mudar a escola para mudar a sociedade. Uma professora respondeu que *"com boa vontade e interesse a gente pode fazer muita coisa. É preciso começar por nós mesmas, estar mais disponível às mudanças e ao crescimento"*.

Outra professora acrescentou que

a escola nunca será perfeita, uma vez que se nós estamos num processo de mudança, a escola também precisa mudar. Precisamos perceber que as mudanças existem, têm de acontecer, a gente tem de assumir isso e se preparar para fazer a mudança, adaptando à realidade de cada dia (*Ibidem*).

Silêncio de novo... Não consegui identificar o verdadeiro sentido do silêncio, o seu significado, pois como diz Orlandi (1989), o silêncio não fala, ele *significa*. Poderia, contudo, significar que como o programa destaca a questão política, os professores teriam mais dificuldade de empreender uma discussão. Todavia, o vídeo traz também informações sobre aspectos

pedagógicos, como o currículo e o processo de construção do conhecimento, da autonomia de pensamento, da solidariedade, aos quais os professores não fizeram referência, podendo o silêncio significar que o tratamento que o programa dá a conceitos abstratos, como autonomia e cooperação, não foi adequadamente trabalhado.

#### **7.4. As escolas dos muitos Brasis - fita 4**

##### **Escola Joaquim de Almeida**

Esta sessão aconteceu ao mesmo tempo que uma atividade esportiva e os alunos faziam tanto barulho que podia ser ouvido na sala de vídeo. Após assistirem ao programa, os professores dessa escola também ficaram em silêncio, o que me motivou a fazer uma retrospectiva, ao fim do que perguntei o que tinham achado do programa e quem iria começar a falar. Nada. Mais silêncio...

Nem todos os professores manifestaram-se ou deram sua opinião, o que ocorreu não apenas pelo ruído externo, ou pelo impacto que o vídeo provocou nos professores, mas principalmente porque um professor e uma professora monopolizaram o debate, não entre eles mas por meio de longas intervenções, gerando expressões de enfado e reprovação dos colegas, perfeitamente visíveis na videogravação. Outros colegas queriam falar, faziam menção de que iam se manifestar e eles ignoravam, continuando sua opinião. A minha intervenção foi insuficiente, uma vez que não davam pausa e iam emendando um assunto a outro. Vale dizer que a situação tornou-se mais perceptível pelas diversas vezes em que revi a videogravação.

Não foi possível transcrever as primeiras palavras por causa do barulho extremo provocado pelos alunos. A primeira fala era de que a tecnologia não poderia vir para a escola para manter ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres. Só se investe em tecnologia e se esquece o ser humano. O ser humano tem de ficar sempre acima da tecnologia. Um professor notou que, apesar de mostrar as diferenças existentes no país, todos os professores do vídeo falaram sempre a mesma coisa: falta de apoio e seriedade dos governantes.

Outro professor disse que os alunos devem aprender a pensar, não somente buscar resultados. Mesmo que os resultados sejam corretos, é preciso saber a causa. É preciso desenvolver nos alunos o espírito crítico, de análise.

Perguntei se é possível desenvolver essa habilidade em qualquer escola do país. Um professor chamou atenção para o barulho dizendo que era fundo musical e que os alunos precisam diversão e continuou o tema de antes: *"Prá quê tecnologia? Só prá ver novela? Tem tanta coisa que podemos ver..."*

Fiz nova intervenção perguntando: *"a tecnologia está dentro da sala de aula? Como o professor pode trabalhá-la?"* Um professor respondeu que se aprende fazendo.

Outro professor lembrou que a mídia mostra que as famílias não podem gastar mais do que ganham, o Brasil também, só que a gente nunca viu o bolo crescer e ser dividido; não vê divisão do bolo, só vê divisão do prejuízo. Outro professor disse que na questão da educação,

ela é vista como gasto e ela é investimento. Pode-se jogar rios de dinheiro na educação e nada é perdido, é investimento. Vemos universidades fechando, não se faz mais pesquisa e se o dinheiro já é pouco e se faz cortes. De que adianta ter tecnologia na escola, se o aluno não tem perspectiva nenhuma? É preciso preocupar-se com o aluno, com a desigualdade social. Não adianta modernizar a escola, colocar tecnologia, se o aluno tem uma realidade

totalmente diferente, na sua casa, nem uma mesinha para fazer a tarefa ele tem (Fita 4).

Outro professor também concordou e disse que o MEC gastou bilhões na primeira fase e não investiu nos professores.

A qualidade depende de nós. Gostaria de trabalhar em uma só escola, ter tempo livre para ler, para comprar livros. Não podemos ter reuniões como essa, discutir entre nós porque não estamos envolvendo os alunos (*Ibidem*).

Perguntei a eles se, apesar de tantas limitações, apesar de tanta precariedade, a escola poderia trabalhar a autonomia e a solidariedade com os alunos, justamente os dois temas mais trabalhados no vídeo. Uma professora afirmou que

é uma coisa difícil, liga-se a valores que as crianças não têm mais. Apesar das inovações, da importância do que os colegas falaram, os nossos governantes, desde o ministro até o secretário de educação, precisam entender que ninguém dá o que não tem. É preciso capacitar os professores. Se os professores não podem fazer um curso, uma vez que têm de trabalhar tanto, os diretores têm autonomia e podem oferecer alguma coisa aos professores. Os professores têm sede de saber. A direção da escola precisa saber negociar com as delegacias de ensino, com os secretários para trabalhar sua autonomia. Não podemos continuar fazendo reuniões às escondidas (*Ibidem*).

A professora finalizou relatando várias experiências como diretora.

Outro professor analisou que até a autonomia pode ser manipulada e citou como exemplo *"os cara pintadas que foram manipulados pela elite para tirar o presidente. Vivemos numa falsa democracia!"*.

Perguntei se a autonomia é da escola ou do professor.

A mesma professora, que anteriormente falou muito relatando experiências pessoais, retomou a fala, dizendo que a autonomia não é individual, mas conjunta: "*Precisamos aprender a planejar em conjunto até com as delegacias*".

Conta novamente suas experiências, seus prêmios e viagens para relatar seu tempo como diretora:

É preciso ter vontade política e vontade pedagógica também. Não podemos criticar se não oferecemos nada, tenho de oferecer, tenho de estar presente, para poder cobrar (*Ibidem*).

Dirigi-me à turma e perguntei se podemos então dizer que a forma de organização da escola pode favorecer a autonomia. A mesma professora continuou a relatar como fazia na escola em que era diretora. Enquanto falava, pode-se ver, na videogravação, as expressões de enfado dos colegas.

Outro professor retrucou sustentando que

não podemos dar autonomia aos nossos alunos porque nós, como professores, não temos autonomia nem para decidir se o aluno pode ser liberado das aulas quando já está aprovado no final do ano, para atender melhor os que precisam, que estão em recuperação. Só a secretaria é que pode liberar o aluno. Mas quem viveu com ele durante todo o ano? Quem sabe das suas dificuldades? (*Ibidem*)

Outro professor lembrou que há uma distância muito grande entre o que está no papel e o que acontece na realidade.

Na minha avaliação não há, por parte da Secretaria de Educação, por parte do MEC, um projeto educacional ampliado. No papel até pode ter, mas na realidade não há. Algumas escolas podem ser diferentes, mas no geral não há um projeto. O que se faz quando chega um professor é dar o diário para ele e apontar a sala para onde ele deve ir, não há qualquer preparação, nem para o

professor experiente, nem para o *pró labore*<sup>53</sup>. Não há qualquer suporte para os professores (*Ibidem*).

A mesma professora retrucou:

o que precisamos é professores preparados. Precisamos dar condições mínimas aos professores para que despertem seus alunos a desejarem o próprio crescimento. Considera que não é correto não dar preparação aos professores, mas é preciso empenho para administrar. Não são todos que sabem administrar e há administradores que não entendem nada do pedagógico e o deixam para último plano. Isso deve ser o contrário (*Ibidem*).

E contou novamente suas experiências e viagem ao Chile. A videogravação mostra, novamente, professores aborrecidos com sua fala.

Uma outra professora fez menção de que queria falar. Passei-lhe a palavra e ela disse que não queria mais falar, que se esqueceu do que queria comentar.

Um outro professor, que é sindicalista, refere-se à colega falante e disse que

o importante não é apenas o que a colega falou e que uma escola para dar certo precisa de uma gestão realmente democrática. Diz que a gestão deve envolver todos os setores. Temos de caminhar para isso: envolver a comunidade, os pais, abrir a escola aos finais de semana (*Ibidem*).

Outro arrematou: *"isso pode até diminuir os roubos. A questão não é só pedagógica, podemos envolver os pais nisso"*.

A professora retomou a fala e que mencionou o pedagógico porque ele anda muito esquecido, e que valendo-se dele pode-se fazer outras coisas. Fez-se silêncio, uma vez que bateu o sinal e os professores deviam voltar às salas

<sup>53</sup> Professor *pró labore* é aquele sem vínculo empregatício com o Estado. Não é celetista, nem estatutário e exerce suas funções docentes em caráter precário. Grande parte deles são estudantes universitários, de

de aula. A professora, que tinha desistido de falar, disse que os pais estão mesmos muito afastados, só vêm à escola no final do ano e se o filho é reprovado apontam os professores como os culpados, sem ter acompanhado o seu trabalho.

Outro professor concordou e disse que os professores estão muito sobrecarregados.

Somos muito cobrados, todas as tensões vêm em cima de nós. Estamos sendo uma "carreta" onde se coloca todo o peso, toda a tonelagem. Vem a coordenação e cobra resultados, os pais estão cada vez mais omissos, isso é realidade nacional, porque a mãe também trabalha fora. A criança está sem limites e deixa-se tudo nas mãos do professor. Além de estarmos sem cursos, com falta de recursos, sem condições de desempenhar o nosso papel, temos toda essa problemática sendo jogada sobre nós (*Ibidem*).

Outro professor relatou que está participando com seus alunos de um concurso "O país que queremos", da Unicef, e disse que os alunos acham a proposta demagógica; que o trabalho que estão fazendo não chegará nas mãos dos governantes; que não adianta nada. Quer dizer, os alunos estão sem esperança no país. Conclui-se pela dificuldade de ser professor: viver em condições adversas e manter os sonhos da juventude.

Nesse debate, os professores demonstraram que compreendem criticamente os problemas políticos vividos pelo país. Diante disso, a impressão é que os gestores da reforma educacional não sabem a quem ela se destina, não se sabe quem são e como são os professores brasileiros. Indício disso é a disparidade de dados sobre a titularidade de professores no país. Enquanto o estudo de Gatti (1996:16) mostra uma *situação crítica, ou seja com formação incompleta para lecionar*, a análise de Codo (1999: 408) fala

qualquer área, que buscam qualquer contribuição financeira para ajudar no curso. A existência da figura faz com que a rotatividade seja alta no quadro docente.

de um percentual de 8,2% de professores estaduais urbanos sem a titulação exigida legalmente e observa "*Daí a dizer que 'os professores no Brasil não estão qualificados' vai uma distância abissal*". Objetiva demonstrar que os problemas que temos na educação brasileira não se devem à qualificação formal dos professores, mas estão relacionados à pobreza dos estados.

Com tantas diferenças de formação entre os professores, e a EAD tendo de levar em conta os alunos que têm, infere-se que um programa único, como o TV Escola, sem a presença de um orientador de discussões que daria a particularidade necessária a ele, não conseguiria responder a todas as diferenças.

## **8. As mediações da recepção**

A mediação representa a categoria central da dialética e refere-se ao "*estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário*" (Mészáros, 1983: 263).

Categorias não significam estruturas conceituais reificadas capazes de analisar o real para todo o sempre. São, pelo contrário, dinâmicas e estão em constante modificação. Segundo Cury (1985: 44)

Só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelado de movimentos. Pelo contrário, *síntese de múltiplas determinações* (Marx, 1977 a:218), está em constante movimento e expansão.

A categoria da mediação, utilizada nesta análise, é entendida como a reciprocidade com que os elementos da operação cultural da recepção relacionam-se para dar significado à mensagem recebida.

No seu importante estudo (1985), Cury, ao trabalhar essa categoria, assinala que o conceito de mediação indica que nada é isolado implicando, assim, em uma conexão dialética de tudo o que existe, para buscar aspectos afins, manifestos no processo em curso. Indica que a mediação, em relação ao real, procura captar o conjunto das relações de um fenômeno com os demais, o que se faz mediante a historicização desse fenômeno. Em relação ao pensamento, a mediação, para não tornar o real a-histórico ou neutro, deve compreender o pensamento relacionando o real integrado ao próprio movimento desse real.

E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações (...) Em suma, a mediação rejeita relações de inclusão ou exclusão formais e expressa relações concretas, que remetem um fenômeno ao outro (Cury, 1985:43-44).

Analisando o modelo condutivista de comunicação, Martín-Barbero (1995:42) observa que esse modelo separa radicalmente, como condição de rigor e de verdade, o estudo do emissor, da mensagem e do receptor, prevendo, até, as disciplinas de cada uma das etapas. As mediações, na proposta do teórico colombiano (1997:292), buscam superar a análise das lógicas de produção e recepção isoladamente e o *mediacentrismo*<sup>54</sup>. Aliás,

Mediacentrismo refere-se à centralidade dada às tecnologias e à inovação tecnológica, em vez do uso social das mesmas. Isso precisa acabar, uma vez que o sistema da mídia perde parte de sua especificidade e se converte em elemento integrante de outros mais amplos, como os sistemas econômico, cultural e político (Martín-Barbero, 1997:292). As políticas educacionais de implantação das NTIC nas escolas brasileiras pecam pelo mediacentrismo, uma vez que priorizam os equipamentos em detrimento da formação das audiências, da qualidade social da produção e recepção dos meios. Os interesses econômicos e políticos têm se sobressaído sobre os educacionais e sociais.

conforme Barbero, o abandono do mediacentrismo ocorre pela força utilizada pelos movimentos sociais que manifestam as mediações.

Mauro Wilton de Sousa (1999:10) avalia que o conflito existente entre as áreas de comunicação e educação justificam-se, exatamente, pelo privilegiamento das tecnologias, da sua instrumentalidade, em detrimento de compreender a educação e a comunicação como processos sociais e culturais que, efetivamente, são. O autor considera que os estudos culturais e de pluralidade de mediações aproximam as duas áreas porque propõem análise pela cultura e pelas mediações que envolvem a comunicação e a educação e não pelos meios de que se servem. Ultrapassam os meios, fazendo ver que a comunicação não se resume a eles.

Martín-Barbero alerta, no entanto, para a manutenção do caráter da mediação como relação, por causa dos riscos dos estudos da recepção. Um dos riscos referem-se ao entendimento de que o consumidor pode tudo ou à desvinculação do estudo da recepção dos processos de produção e completa:

Eu não poderia compreender o que faz o receptor, sem levar em conta a economia de produção, a maneira como a produção se organiza e se programa, como e por que pesquisar as expectativas do receptor (...) E não gostaria que o estudo da recepção viesse nos afastar dos problemas nucleares que ligam a recepção com as estruturas e as condições de produção (1995:55).

Daí a importância da dimensão macro e meso deste estudo, isto é, estudar a recepção, porém, sem desvinculá-la da dimensão ampla da política educacional e dos aspectos médios da instituição escolar.

Enquanto a pesquisa de Orozco (1997) busca vincular três instituições - a família, a escola e a televisão - e estes elementos não eram uma coisa nova para cada um deles, uma vez que já havia uma história anterior de relações

entre as instituições, na pesquisa realizada por este estudo não se pode falar de relação histórica entre: escola, professor, TV Escola, uma vez que a TV Escola é algo muito recente na vida das escolas, mas são elementos que se relacionam.

Dessa forma, o estudo da recepção significa mais do que identificar os efeitos das mensagens. Trata-se do estudo dos processos de recepção e a negociação de sentido que se realizam no grupo para dar significados às mensagens, o que não é simples. A opção por uma abordagem qualitativa conduz a um envolvimento com o objeto de estudo, que interfere na proposta do pesquisador e no objeto de estudo. Esse envolvimento traz vida à pesquisa, bem como acarreta dúvida e sofrimento. Sofrimento porque o caminho investigativo não se acha tão claro. As etapas sucedem-se após muita reflexão, para o que os encontros de triangulação da equipe colaboraram muito.

Vale repetir que a metodologia nesse tipo de investigação está em desenvolvimento, não sendo, porém, justificativa para os prováveis equívocos metodológicos que possam apresentar, mas coragem de mergulhar em um processo novo, o que significa não só correr riscos mas também dar contribuições às áreas envolvidas.

As mediações, como dito anteriormente, não se apresentam como categorias isoladas e nem aparecem de forma linear, mas ocorrem de maneira complexa, contextual, dinâmica, interrelacional.

Às mediações definidas por Orozco, acrescento outras que completam as interveniências no significado, como a organizativo-institucional, a resistência fragmentada, o temor tecnológico e a mediação do próprio pesquisador.

## 8.1. Mediações individuais

As mediações *individuais* acham-se claramente perceptíveis tanto nos questionários a que os professores responderam antes e após a sessão coletiva, como durante as próprias discussões no grupo e também nas entrevistas individuais realizadas com os professores algum tempo após as sessões de vídeo.

O exemplo a seguir é ilustrativo e diz respeito à resposta ao questionário da professora Lara ao final do vídeo "A escola além da aula".

Assistir o vídeo fez com que eu me lembrasse da minha escola quando eu fazia a 5ª série, quando na escola só tínhamos aula de Educação Agrícola, Educação para o lar, e o que nós plantávamos nós comíamos, e na Educação para o lar aprendíamos a cuidar de nossa casa. (Questionário)

Acrescentou, após as discussões, que os meios, os procedimentos realizados com os alunos são importantes *"pois eles os levarão para toda a sua vida"*.

Durante a entrevista, a situação permaneceu inalterada. Ao ser indagada a respeito das impressões causadas pelas sessões, a professora Lara respondeu:

A sessão que mais me marcou foi aquele dia que nós vimos aquele (a escola além da aula). Quando você está assistindo alguma coisa, você... igual quando você está lendo um livro, você parece que torna-se personagem daquele livro, então, igual aquele dia, eu estava vendo, parece que eu fui vivendo na minha escola, o que me marcou na minha escola, porque marca muita coisa (...) Então, são coisas que marcam, se me marcaram vão marcar meus alunos também. Eu aprendi uma coisa que eu vou usar todos os dias (...) como usar o que aprendemos no nosso dia a dia (Entrevista).

A professora Alegria, em resposta ao questionário, afirmou que *"o vídeo primeiro me lembrou minha escola, minha infância. No quanto foi*

*prazeroso estudar, brincar, ir para escola. Segundo lugar, no quanto minha escola parecia ser trabalhada ".*

Outra professora também lembrou-se de sua infância e escreveu no questionário:

Lembrei-me da escola que eu vivi quando criança, quando o momento do lanche, do recreio, da saída eram tão prazerosos. Cheguei a sentir o gosto do mingau de fubá na cantina da escola" (...) e continua, "Isso significa a magia de ter vivido uma escola de interior comprometida com a educação plena da criança e a sensação de frustração de ver a escola de hoje deixando para trás tantos valores e tantos momentos ricos em aprendizagem.

Mesmo algum tempo depois do vídeo, na entrevista, os professores, manifestaram que o vídeo provocou lembranças nostálgicas da época de estudante, o que confirma a mediação individual. A professora Aríete confirmou (entrevista): *"Eu me lembro: a professora falando o quanto era importante parar antes de dar uma aula, conversar. Então me chamou muito a atenção. Eu comecei a rir. Gente! Quantas vezes eu não erro! Eu apresso às vezes".*

As mediações individuais provêm, justamente, da individualidade de sujeitos cognoscentes e comunicativos. Há certos esquemas mentais de significados mediante os quais dá-se sentido a uma nova informação. Nem sempre o receptor percebe o processamento mental, especialmente se não tem condições de discutir, como ocorreu nas sessões coletivas. Há repertórios individuais, códigos e sub-códigos individualizados, que ocorrem dentro de um determinado conjunto textual funcionando como filtros das mensagens recebidas.

Orozco alerta que a mediação individual é importante porque serve como fonte de mediações para a interação social bem como com os meios de

comunicação. São mediações individuais, mas não se referem somente ao indivíduo isolado, mas a pessoa que participa de diferentes instituições sociais ao mesmo tempo. As opiniões selecionadas demonstram o potencial dos programas em provocar o desejo de mudança, especialmente em sessões coletivas. Como assinalou a professora Gabriela, em resposta a questionários durante a sessão de vídeo:

Todas as situações mostradas como: a chegada, o recreio e a saída têm grande importância na vida escolar do aluno e o nosso grupo não tem parado para repensar nesses momentos. O grupo pode fazer a mudança... é um processo. Precisamos assumir essa responsabilidade!!! [resposta dada ao questionário antes do debate do grupo] (...) A partir de agora todas as situações mostradas foram discutidas dentro de nossa realidade escolar e se não houver nenhuma intenção de mudança nós teremos que assumir que não mudamos por simplesmente preferirmos ser omissos [resposta dada ao questionário após a discussão com o grupo].

Esse aspecto, que se repetiu em diferentes falas, evidencia o potencial dos vídeos da TV Escola em suscitar reflexões individuais, sobre a infância, sobre a família. A saída da individualidade, mesmo que seja social, para uma reflexão coletiva depende da criação desses momentos, a fim de que se mantenha o caráter do debate coletivo, em reuniões pedagógicas específicas.

Como respondeu o professor Danilo aos questionários usados na sessão:

As lembranças provocadas pelo vídeo significam um momento de total reflexão sobre a minha prática educativa, permitindo que eu faça uma avaliação dessa prática e que possa repensar sobre as formas com que avalio cotidianamente em relação à disciplina que leciono.

E acrescentou, no questionário, ao final das discussões coletivas:

momentos como esse poderiam acontecer mais vezes ou periodicamente, a fim de estarmos (professores e funcionários) constantemente repensando nossa prática e realidade, procurando assim encontrarmos juntos saídas mais viáveis para uma educação melhor.

O final da resposta mostra como os professores são capazes, se houver oportunidade, de se comunicar, de partilhar idéias com os colegas discutindo-as em grupo, um dos elementos do professor reflexivo.

E ainda a resposta do professor, que se identificou, no questionário, com o pseudônimo EU, após ver o mesmo vídeo: *"Tenho que arranjar uma forma para que minhas aulas fiquem mais interessantes e que os alunos não precisem ser pressionados através de notas para assistirem minhas aulas"*.

É interessante ressaltar a importância da mediação no que diz respeito à formação do professor reflexivo. O modelo formativo da racionalidade prático-reflexiva tem como pressuposto a capacidade do professor refletir sua prática. As situações mostradas em um vídeo, que apresentam, discutem e analisam a prática de diferentes professores em várias partes do país, funcionam como suscitadoras da reflexão.

## **8.2. Mediações institucionais**

As *mediações institucionais* são aquelas que acontecem nas diferentes instituições, como a família, a escola, a igreja, o trabalho, o clube etc. Significam instituições que, de alguma forma, interferem na produção de significado das mensagens recebidas. Na recepção de TV pelas crianças, Orozco identifica três instituições importantes: os amigos, a escola e a família.

No caso de recepção de programas da TV Escola, a instituição mediadora é a escola, local em que os vídeos, pelo próprio projeto, devem ser visionados e também onde ocorreu esta pesquisa e a sessão coletiva de vídeos. Essa instituição é tão importante como mediadora que receberá um tratamento mais detalhado, acrescentando-se a forma de sua organização, daí o termo organizativo-institucional.

Considerar a escola como mediação institucional significa que os diferentes agentes escolares exercem ação mediadora, como também os espaços, ambientes, que compõem a ecologia da instituição. Enfim, o clima da escola representa elemento mediador dos significados a serem atribuídos aos vídeos assistidos.

Vários professores de ambas escolas pesquisadas referiram-se à distância que existe entre o que o vídeo apresenta, especialmente os diferentes momentos além da aula, e a realidade de suas escolas. Abaixo, algumas falas a respeito:

eu achei que ali estava muito irreal. A nossa realidade é outra. A nossa estrutura é outra. Nós não temos o apoio da própria coordenação. (...) Aquele vídeo eu achei meio irreal por esse lado, porque aqui se você levar o aluno para fora da sala, você não está dando aula, é bagunça (Sueli, entrevista).

Todos os vídeos são nesse esquema? De uma escola ideal? Porque aquilo não é real! As atitudes da escola pública não são assim! (...) Por que não mostra a realidade de uma escola como a nossa? Só uma minoria muito pequena é assim... (fita 1 - 21 min. e 26 seg.)

O ideal seria o que mostra a fita, ter um refeitório... Mas não é assim, (fita 2 - 25 min. e 10 seg.)

Os alunos falam direitinho, têm um nível melhor do que os nossos, (fita 2-26 min. e 42 seg.)

As falas são eloqüentes e mostram como a realidade da escola em que trabalham interfere no significado que dão aos vídeos e como os professores são capazes de comparar sua escola com a que aparece na tela. Não basta a teoria, é preciso relacioná-la à prática. É interessante ressaltar como a discussão coletiva altera a reação inicial de rejeição.

Em uma das escolas, a coordenadora fez a observação de que o objetivo era mesmo mostrar o ideal para que o desejo de busca do ideal provocasse mudanças nas escolas. Essa intervenção alterou o rumo das discussões e, nos questionários preenchidos após o final do debate coletivo, as expressões tornaram-se mais amenas e as respostas já vislumbravam a possibilidade de atingir uma situação melhor do que a existente. Abaixo encontram-se as respostas:

Pra fazer acontecer, basta disposição, boa vontade, integração do grupo. São pequenas ações que mudam grandes projetos, propostas. E vejo que estamos muito próximos de uma escola ideal. (ProP Alegria, questionário)

O vídeo é de uma escola ideal, mas nossa realidade não se encontra distante da mesma. Basta um pouco de esforço, que o que depender dos profissionais desta conquistaremos. Somos capacitados, esforçados e buscamos o ideal dentro do real. ( Flor de Lotus, questionário)

A escola que vivemos hoje, embora não seja a ideal, está buscando o seu caminho, as suas respostas e percebe que para acompanhar o mundo com as suas transformações, ela também tem que se transformar e se adequar a esse momento importante da história. ( ProP Eliene, questionário)

A nossa escola não está muito longe dessa realidade. Aqui há uma preocupação muito grande dos professores sobre o social do aluno... (A Pensadora, questionário)

Se possível, a "Escola" como um todo, deveria tentar se aproximar desta escola ideal que foi apresentada no vídeo. É claro que teríamos nos adaptar em alguns aspectos, já que nossa escola não se apresenta como escola ideal, mas que estamos caminhando para isto, talvez já estejamos próximos, pois

todos os professores estão e são comprometidos com o bom funcionamento da escola (Beija Flor, questionário).

A última observação mostra que a professora entendeu que apenas o aparente não conta na educação. Muitas vezes, o invisível, como o compromisso do professor, pode ser mais importante do que apenas um prédio bonito, como o apresentado em um dos vídeos..

Há, porém, outros aspectos ligados à mediação que se referem, como os dados coletados mostram, à dificuldade do desconhecimento da TV Escola, de conseguir as fitas que se deseja usar e, em especial, a ausência de reuniões pedagógicas nas escolas. Uma das coordenadoras pedagógicas disse na entrevista:

Nós somos impedidos de fazer essas reuniões. Nós temos de cumprir um calendário... aula! ...O sistema não dá muita abrangência. Eles deveriam propor: tal dia assim tirem para reunião, para olhar a TV Escola. Isso não é oferecido. A senhora pode olhar aqui [mostrando o calendário único para as escolas elaborado pela Secretaria de Educação], o que vem, já vem pronto, feriado, início, planejamento, término, recesso, conselho de classe, reunião de pais, só isso.(...) Conteúdo pedagógico destinado ao aperfeiçoamento do professor, só os quatro dias de planejamento no início do ano.

Destaco que, relativamente à gestão da educação, ocorre a aceitação tácita do poder da Secretaria de Educação de impor um calendário -"*Eles deveriam propor*"- evidenciando a supervalorização ideológica (ideológica porque aceita como natural) das formas tradicionais de gestão, desconhecendo, pelo que ficou evidenciado, a possibilidade de uma prática de gestão participativa na escola.

Outra coordenadora recorda que as reuniões pedagógicas não são contadas horas/aula, e que

"não adianta você querer iludir, a gente tem família também, a gente é ser humano. A maior parte dos professores tem dois ou três empregos. Então, ele não vem fora do horário de aula, e não virá aqui fazer reuniões aos sábados, porque ele não é valorizado. Que a gente faz as reuniões pedagógicas, a gente faz. Como é que a gente tem tentado fazer? A gente dá aula até o recreio e libera o aluno para se reunir. (...) Ontem, nós fizemos Conselho de Classe. Sabe quantos professores tinham? Três! (Entrevista).

Quanto ao conhecimento que os professores têm da TV Escola, a coordenadora disse que nem ela conhece bem a TV Escola,

nós estamos sem tempo, eu ando sem tempo de estar sentando e assistindo (...) Os professores estão sem tempo (...) Os professores não conhecem o TV Escola. Eu conheço muito pouco, só os da minha área. O professor não conhece, não sei se é por falta de interesse, eu acho que eles estão sobrecarregados (Entrevista).

Vale anotar que os coordenadores pedagógicos possuem uma visão mais ampla do que os professores dos problemas que ocorrem na escola. A mesma coordenadora fez um desabafo:

O problema da educação pública no Brasil, nossa, chama-se salário. Enquanto eu tiver ganhando três reais por hora/aula, eu tenho de ter dois empregos. Todo mundo aqui tem dois empregos. E o nosso aqui continua sendo bico. Por que o nosso é bico? Porque aqui eu dou 28 aulas e recebo 400 reais. No cursinho, eu dou seis aulas e ganho 400 reais. Então, não adianta, se o ministro da educação, o problema da educação chama-se salário. Se ele não quiser acreditar, porque eles não acreditam, é o salário. Tem condição de estudar. Lá nesse cursinho onde trabalho, ele já me falou que vai me mandar para Brasília para eu me aperfeiçoar. Aqui a gente não pode sentar o grupo de professores para estudar, que dizem que você está matando aula (Entrevista).

### **8.3. Mediações organizativo-institucionais**

As mediações *organizativo-institucionais* apresentam-se de diversas formas e ocorrem antes, durante e após o contato real com a mensagem em

si, e são identificáveis nas falas, na dificuldade de organizar uma reunião, na duração que é curta, na ansiedade de alguns professores que participam da reunião, no tempo regulado pela administração.

Algumas falas caracterizam essa mediação:

O currículo escolar é tão extenso e nos cobram tanto que ele seja cumprido que não temos tempo de conversar com nossos alunos, saber como foi o final de semana etc. (...) O principal fator é a falta de apoio dos órgãos competentes e a falta de motivação para o professor (Edson, questionário).

O professor percebeu a gravidade do problema e falar a respeito já é um grande passo. Maria Isabel da Cunha (1994) alertava que, para o professor assumir postura dialógica e investigativa, é preciso enxugar o currículo.

Eu acho que falta mais vontade da parte de todos que compõem a escola para que ela fique melhor (Cristina, questionário).

As minhas aulas seriam melhores se eu estivesse menos sobrecarregada! Como eu chegaria melhor e mais disposta à sala de aula! (Ariete, questionário)

A escola dos meus sonhos é aquela onde haja união de todas as áreas, condições de trabalho (material didático) que os professores não ajam uns com os outros como simples colegas de trabalho, mas todos envolvidos na busca de objetivos, a fim de chegar em algum lugar (Margarida, questionário).

Uso vídeos do meu acervo. O da escola eu não posso contar, porque nem sempre a gente conta com o vídeo. A gente faz o pedido, chega lá não tem. A gente programa a aula, programa o vídeo, programa a sala (reserva da sala de vídeo), programo tudo, chego na secretaria não encontro o vídeo porque foi emprestado... (Prof. Nelson, entrevista).

A escola dos meus sonhos é aquela onde comunidade, educadores e administração trabalhem juntos (Marina, questionário).

A escola dos meus sonhos é aquela onde os professores sejam bem preparados, respeitados como pessoas e profissionais, bem pagos pelo seu trabalho, um salário digno (...) o professor deve ter liberdade para sugerir, demonstrar, apresentar idéias novas. A direção, muitas vezes, coloca o professor como cumpridor de ordens e nada mais (Silvio, questionário).

O final dessa fala mostra que os professores têm consciência de que são tratados como reprodutores do conhecimento e cumpridores de ordens. Ter oportunidade de desabafar, de forma coletiva, no próprio ambiente de trabalho, é muito positivo para a busca da autonomia real.

A gente tem condições de fazer muitas alterações na forma de trabalhar. Algumas sugestões dadas, de certa forma já utilizamos no nosso cotidiano. Me fez lembrar que muitas sugestões se esbarram em algumas dificuldades que nossa (as) escola (as) enfrentam, [respondeu após ver o vídeo, sem o debate. Após o debate, o professor escreve:] Acrescento que há uma ligação direta entre o que foi apresentado na fita e as condições de trabalho do profissional que trabalha na escola e as condições da escola e dos alunos (Alencar, questionário).

Demonstrou também como o professor leva em conta as condições sociais e políticas da escola.

A mediação da organização da instituição escolar ocorre **antes** do contato com a mensagem por causa da ausência de autonomia das escolas em definir seu calendário e, especialmente, suas reuniões pedagógicas. Ou ainda, fato que considero muito sério: os professores não foram avisados da sessão coletiva de vídeo que estava marcada com a pesquisadora, o que pode ter impedido que vários participassem, apesar da combinação antecipada com a direção da escola.

As falas do professor Alencar, durante a entrevista individual, revelam a situação.

Fiquei sabendo na hora de ir, eu não sabia anteriormente, se foi pré-marcado eu não sabia. Isso também aconteceu com alguns professores e isso foi um dos pontos que eles reclamaram, e de certa forma até repercutiu um pouco. Eles disseram que teria que marcar com uma certa antecedência e com mais tempo para discutir. Só para você ter uma idéia de que realmente repercute, porque já houve comentários nessa linha. Quer dizer, o pessoal gostaria de participar, mas como já era o horário de iniciar o vídeo e já estava quase na hora da pessoa estar saindo, não tinha mais tempo. Alguns chegaram a colocar que deveria talvez, seria necessário, ou até importante, se fosse o caso até suspender as aulas num determinado instante, para a gente fazer essa discussão com mais tempo, com mais profundidade.

Mais adiante, na mesma entrevista, ao saber que o encontro foi marcado com antecedência, disse:

Acho que foi estratégia de não falar foi para o pessoal não fugir, porque ocorre muito isso. A sobrecarga do pessoal é tamanha que acaba que o pessoal, às vezes, sendo avisado com antecedência, acaba querendo fugir. Esse seria um ponto que eu gostaria de acrescentar: o excesso de carga horária. Hoje é um dos pontos que a escola sofre muito, é porque não dá para dizer que é uma coisa, são vários fatores. Mas esse fator para mim é fundamental, que é o excesso de trabalho (*Ibidem*).

Acrescente-se, ainda, na mediação organizativo-institucional a posição hierárquica que as pessoas ocupam na escola.

Na primeira sessão de vídeo (Escola Lázaro Rodrigues) ficou clara a existência dessa mediação com a fala da coordenadora pedagógica. Embora a maioria dos professores referiram-se ao conteúdo do vídeo "Desatando os nós com afeto" relacionando-os à sua vivência com os alunos, a coordenadora disse: "*O que este vídeo me despertou é que posso usar esse tipo de programa para as reuniões pedagógicas que preparo*" (PR A, n. 9, 1998).

Ou ainda, em uma escola maior e que possui mais de uma coordenadora, a geral e a pedagógica, esta depende de decisões que só a primeira pode tomar.

Este ano nós fizemos muito poucas reuniões pedagógicas. Porque, às vezes, a gente resolve tudo no Conselho de Classe. Às vezes, a gente informa de uma maneira geral na sala o que se vai fazer, temos pouca coisa. Tivemos uma reunião só no início do ano. Depois parece que teve uma só. Geralmente quem coordena essa parte da reunião pedagógica não sou eu. É a coordenadora geral. E ela que fala que nós vamos reunir tal dia para isso ou para aquilo (Entrevista).

Percebe-se, nessa fala, que não há autonomia entre as próprias coordenadoras, uma vez que a coordenadora geral decide todas as questões, o que significa que a maior parte dos avisos relativos à escola são anunciados na hora do intervalo, momento em que os professores estão na sala dos professores para tomar café, e os alunos, no recreio. No quadro-giz da sala, freqüentemente, são afixados avisos e orientações aos professores, em especial sobre a forma de avaliação e recuperação dos alunos, como também as datas dos Conselhos de Classe. Trata-se de informações apenas, não há espaço para discussões pedagógicas, pois o tempo é muito restrito.

Situação inversa ocorre na outra escola, uma vez que a coordenadora transgride positivamente a não-autorização para realizar reuniões com os professores da segunda fase do ensino fundamental. A Secretaria de Educação só permite reuniões semanais com os professores da primeira fase. Na escola funciona o ensino fundamental completo - primeira e segunda fases - e a supervisora, entendendo que a reunião pedagógica é fundamental, marca e faz as reuniões quinzenalmente com os professores, logo após o intervalo do recreio. Diretor e professores da escola reconhecem a importância desses encontros e comentam:

Eu passei por dois momentos na escola. Um momento em que ela (a reunião pedagógica) era semanal, passou a ser quinzenal e teve uma época que praticamente não existia, principalmente na segunda fase. Então a gente percebia que isso dificultava bastante o trabalho como um todo, até mesmo o relacionamento professor/aluno, professor/direção de escola, coordenação.

Muitos assuntos ficavam, deixavam de conversar e isso causava aquele transtorno na escola, de forma que agora voltou a ser semanal e com isso, realmente, a escola está andando muito bem, a gente sabe que tem aquele momento da gente estar discutindo...(diretora da Escola Lázaro Rodrigues, entrevista)

Com a vinda da nova coordenadora que é uma pessoa dinâmica, está sempre buscando inovações, ela começou a incrementar essas reuniões pedagógicas, trazendo textos com recursos diferentes, inclusive com dinâmicas de trabalhar a questão da afetividade, da pessoa poder se expressar de forma diferente. Isso contribuiu para que esse grupo fosse mais aberto, mais unido, que discutia realmente, que tenta fazer os trabalhos mais em conjunto. Então, eu acho que a gente tem crescido enquanto grupo de professores, a gente já melhorou bastante (Prof<sup>o</sup> Sandra, entrevista).

Para propiciar o debate e o crescimento profissional do grupo, não há necessidade de vídeos; o mais importante é garantir a existência das reuniões. A TV Escola existe, os vídeos estão disponíveis e o professor precisa vivenciar mais o mundo tecnológico e não há por que negar-lhe a experiência.

De uma forma ou de outra, positiva ou negativamente, a organização da escola, nas diferentes dimensões da vida da escola, tanto quanto a pedagógica, interfere no modo como ocorre a recepção, funcionando como um filtro, como um mediador da mensagem.

Os exemplos da dimensão organizativo-institucional dão pistas da sua influência na formação do professor reflexivo. Não há como formar professores reflexivos sem reuniões pedagógicas frequentes e contínuas, nem ter uma prática social reflexiva em organizações escolares fortemente hierarquizadas e submetidas a controle autoritário e sistemático da gestão central do sistema de ensino.

#### 8.4. Mediações massmediáticas

Orozco inclui, ainda, em sua classificação, as mediações *massmediáticas*, ou videotecnológicas, quando se refere à TV. As diferentes tecnologias, com suas diferentes linguagens e estratégias de comunicação exercem mediação de recepção das mensagens, influenciando no processo de percepção e interação com a informação (1997:117).

Neste estudo, embora o veículo seja o mesmo, foi possível verificar, pelas impressões dos professores, a presença da mediação da TV.

Durante a entrevista, referindo-se ao vídeo "As escolas dos muitos Brasis", o professor João (da Escola Lázaro Rodrigues) respondeu:

Eu via as coisas de acordo com a realidade de cada Estado. Por aquele choque de imediato (provocado pelo vídeo) poderia ter ficado com uma impressão meio pesada, mas não. A gente está passando a se conhecer melhor. Ver o que tem de positivo no Sul, no Nordeste, o que está além do que a gente imagina. Resumindo, a gente está passando a se conhecer melhor através da tecnologia, com uma maior rapidez.

As imagens de professores de diferentes partes do país e suas impressões sobre o Brasil provocaram um choque no professor. Quer dizer, as imagens do veículo televisão, mais ainda do que imagens de revistas, jornais, cartazes interferiram na mensagem. A TV, por trazer conjugado imagem, movimento, som, música, envolve as pessoas em sua subjetividade e, de certa forma, produzindo impactos que permanecem ou não.

Impressão idêntica teve a prof<sup>o</sup> Sandra. Na entrevista, observou que o vídeo apresenta as diferenças e semelhanças entre os professores do país.

Como tem semelhança ... de norte a sul. Aquele segundo vídeo mostra as diferenças. Mostra as pessoas que estão compromissadas e que estão

pensando a educação. Os problemas são únicos no país inteiro, apesar de tantas diferenças regionais, não é?

Perceber as diferenças e as semelhanças da educação no país em menos de vinte minutos, só foi possível valendo-se da tecnologia visual como a TV, que mostra vários professores expressando-se com sotaque da sua região. A junção de imagem, cor, som, movimento, música, possível com a edição, oferece condição de, em pequeno tempo, obter tantas informações.

Conforme Orozco (1997:117), as diferentes tecnologias, com diferentes linguagens e estratégias de comunicabilidade distintas, de alguma maneira, influenciam o processo de percepção e interação com a informação. Ante o desenvolvimento tecnológico, os professores estão precisando saber para fazer uma leitura mais aguçada das novas linguagens, de forma a empreender a leitura crítica das mídias junto a seus alunos.

### **8.5. Mediações situacionais**

As mediações *situacionais* referem-se à situação em que acontece a recepção, se foi acompanhada ou sozinha, qual o tipo de companhia, se em casa ou em outro local. Interfere igualmente no local em que está o aparelho, no caso a TV: em sala própria, de visitas, no quarto, na cozinha.

Neste estudo, interfere, por exemplo, o local em que está instalado o *kit*: na sala própria, na biblioteca ou na sala de aula.

A Escola Joaquim Almeida tem uma sala especial para o vídeo, enquanto na Escola Lázaro Rodrigues, ele fica na biblioteca. Esse é um fator relevante, uma vez que também interfere na recepção. As escolas, mesmo as que têm mais de cem alunos, nem sempre possuem condições espaciais adequadas para reservar uma sala apenas para as sessões de vídeo. A aquisição

de um carrinho para dar melhor mobilidade aos aparelhos e conduzi-los até as salas de aula, é uma idéia descartada nas escolas por causa dos furtos que ocorrem em muitas escolas. Em uma das escolas pesquisadas, o vídeo e o televisor ficam em suportes de ferro e a porta da sala possui inúmeros cadeados como medida de precaução contra furtos. Alega-se, além da inadequação do espaço, o fato de alunos e professores se distraírem com outros elementos do ambiente.

Em uma das escolas, a direção queria colocar o *kit* tecnológico em um carrinho móvel, mas foi obrigada a comprar um carrinho para servir a merenda, que tinha maior prioridade (PR A, n. 2, 1998). As escolas, às vésperas do século XXI, num mundo cheio de tecnologias, ainda tem de priorizar as pequenas coisas, "muito mais urgentes".

Durante uma sessão de vídeo, realizada na Escola Lázaro Rodrigues (fita 3, 16 minutos) é possível identificar professores enquanto pegavam livros da prateleira próxima. Viam o vídeo ao mesmo tempo em que folheavam ou liam livros e revistas da biblioteca, ou simplesmente se abanavam com eles .

O debate coletivo, nessa mediação, possui significativa importância, quer dizer, ver o vídeo em companhia dos colegas de trabalho é certamente bem mais interessante do que sozinho, e é um fator muito importante nos significados das mensagens. Martín-Barbero assinala que "*é contando a telenovela uns aos outros que se constrói o seu sentido*" (1995:58).

Zeichner destaca a dimensão coletiva na concepção do professor como profissional reflexivo. Alerta, também, para a diferença do professor reflexivo presente nas reformas educacionais. Enquanto as reformas pregam o professor individual que reflete sua prática, Zeichner mostra como é importante a

<sup>55</sup> As imagens que retratam a cena podem ser observadas na fita 3, na localização 16 min.; 24 min. e 28 min. e 10 seg.

discussão com os colegas, bem como reflexões voltadas para a prática social, a fim de construir comunidades de aprendizagem, com professores sustentando o crescimento uns dos outros.

Dentre as atitudes necessárias à reflexão, encontra-se a abertura de espírito, que significa a mentalidade aberta para admitir a possibilidade do erro e ouvir mais de uma opinião sobre as atividades, o que só é possível em coletividade, não individualmente.

Um dos riscos da reflexão solitária é justamente o individualismo que estressa os professores, uma vez que se sentem como os únicos responsáveis pelo fracasso dos alunos, levando à queda da sua auto-estima.

A fala da professora Lara (Escola Lázaro Rodrigues) demonstra esse sentimento. Ao ser indagada sobre o que a marcou nas sessões de vídeo, ela disse:

Se você apresenta um vídeo, tem muitas pessoas, e ali, cada um parece que interpreta de um jeito. Cada cabeça é diferente, cada um ali interpreta de um jeito. Cada um vê o mesmo assunto de diversas formas (...) Então, a gente discute, a gente vê, quando a gente não concorda com a opinião do colega, mas ele é capaz de defender aquela idéia, falar, conversar. Às vezes, eu não concordo com alguma coisa, com o discursos de minha colega, mas eu vou procurar entender (...) o argumento que ele vai usar, vai me convencer, eu acho muito importante (entrevista).

Essa opinião está evidenciando a presença, ou pelo menos, indícios da mentalidade aberta, referida por Dewey como atitude necessária à ação reflexiva.

A mesma professora disse ainda:

Quando você está lendo, surge muitas dúvidas, mas no que você ouve a pessoa falar, parece que as suas dúvidas vão sendo sanadas. Mas eu ainda queria uma pessoa do lado para eu falar- E aquilo ali? Por que? Então eu acho que eu precisava de um orientador do lado (*Ibidem*).

A professora Gabriela, durante a entrevista, quando mostra o valor de um debate coletivo: *"Em nenhum momento da sessão coletiva eu senti que fez mudar a minha opinião em determinado assunto, não. Eu acho que fez acrescentar nesse sentido"*.

Esses exemplos demonstram que a situação em que ocorre a recepção altera os significados dados às mensagens. Os programas da TV Escola, assistidos em casa provocam diferentes alterações nos significados em relação àqueles vistos na escola com os colegas.

Ainda sobre essa mediação, Orozco faz referência ao estado de ânimo dos receptores em relação ao meio de comunicação, o que se estende também à disposição que o professor tem no momento de ver o vídeo com os colegas. Em ambas escolas, alguns professores mostravam-se enfadados por estar ali, cujas expressões, gravadas em vídeo, levam a essa inferência. Também, nas duas escolas, professores corrigiam provas ou faziam outra atividade durante a sessão coletiva, como conversar o tempo todo com o colega, olhar no espelho, etc (fita 3 - 28 min. e 40 seg. e; fita 4 - 18 min. e 10 seg. e 27 min. e 7 seg.).

## **8.6. Mediações de referência**

As mediações de *referência* são as características que se situam num contexto determinado, como a idade, gênero, etnia, raça ou classe social. Essas mediações, por fazerem parte do contexto de uma determinada realidade, interatuam no processo de recepção.

A Escola Lázaro Rodrigues oferece ensino de primeira a quarta série e conta com maior o número de professoras do que de professores<sup>56</sup>, razão por

<sup>56</sup> "No Brasil, como em inúmeros países, o magistério é uma atividade profissional predominantemente feminina. As estatísticas revelam que 86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino. No ensino

que a participação das mulheres é bem maior. Na Escola Joaquim Almeida, por oferecer o segundo grau, há um número maior de professores que participaram bastante no debate. Embora não sendo o único fator, a questão de gênero é responsável também pelas diferenças de recepção dos mesmos programas nas duas escolas. Em uma das escolas, um dos professores ocupa cargo no sindicato de sua categoria, por isso, mantinha, durante as sessões, uma postura bastante séria, e sempre que fazia análises, deixava transparecer sua posição política. Suas intervenções eram respeitadas pelos colegas e suscitadoras de novas falas, igualmente politizadas.

A formação dos professores, no que se refere ao tipo de curso, grau de formação etc, não foi alvo de preocupação do presente estudo, mas, com certeza, interfere na interpretação das mensagens. Observações anteriores e experiência da autora, como formadora de professores, dão conta de que professores com maior grau de formação demonstram melhor capacidade de selecionar o que se aproxima da sua realidade como profissional, não descartando o que se distancia da sua realidade, sob a alegação de que está fora do que vive, como fazem os de menor grau de formação.

Nas duas escolas observadas, seus profissionais rejeitaram as situações apresentadas por um vídeo que, segundo eles, não correspondiam à realidade da escola pública brasileira. Em ambas as escolas, o grau de formação dos professores presentes às sessões era de nível superior. A diferença entre as duas escolas, na minha avaliação, fica por conta de outros aspectos. Em uma, os professores mostravam-se mais pessimistas, apesar de conviverem com uma situação físico-institucional mais privilegiada do que a outra, isto é, escola maior, com mais recursos didáticos, porém, a gestão era mais

primário, a presença feminina chega a 99%, bem como 96,2% no ensino de primeiro grau, primeira fase, com esse número decrescendo nos níveis subseqüentes" (Toschi e Corticioni, 1994:26).

hierarquizada. Na outra, bem menor em dimensão, o otimismo era mais visível, o grupo mais coeso, com relações mais democráticas entre os agentes escolares. Tributo as diferenças mais à organização e gestão das escolas do que ao grau de formação dos docentes.

### 8.7. Mediação do pesquisador

A análise dos dados permite o acréscimo de novas mediações. Além da organizativo-institucional existe a própria *mediação do pesquisador*. A presença do pesquisador na escola, no dia-a-dia das atividades escolares, no recreio, nos intervalos das aulas, nas reuniões, interfere na interpretação das mensagens, assim como opiniões de colegas condicionam a recepção uns dos outros. Especialmente quando a permanência do pesquisador na escola é maior, como neste tipo de investigação. As falas dos professores revelam a importância da mediação do pesquisador.

No próximo planejamento eu quero ver se incluo essas tecnologias, esses recursos que nós temos. Eu entendo que são recursos feitos para nos orientar, é um auxílio que temos. Eu acho que o fato de você estar aqui trabalhando na sua pesquisa, pelo menos para mim, despertou um pouco, despertou em mim a curiosidade real de querer buscar, de querer ir em busca (Prof. Danilo, entrevista).

No Conselho de Classe, a gente começou a discutir um problema com uma oitava série, e a gente, de uma certa forma sofrendo influências de todas essas discussões anteriores, nós fizemos uma prática totalmente diferente. Nós, em vez de fazermos a reunião somente com os professores, nós resolvemos fazer um conselho de classe coletivo com toda a classe, onde toda a classe podia participar (...) Isso é uma consequência de todas essas discussões que antecederam (Prof Sandra, entrevista).

A gente fazia isso mecanicamente (rotular alunos). Com o seu esclarecimento, do vídeo que você passou, a gente fica assim, nossa! Eu me enquadro que nem essa professora. Como é que eu fiz isso? Tantas vezes eu

fiz isso. A gente começa a questionar. Se você não tivesse esclarecido para nós e o vídeo que você passou, ia passar despercebido. A gente ia continuar fazendo ( Prof<sup>o</sup> Samara, entrevista).

Essas opiniões sobre a mediação do pesquisador denotam o caráter relacional da mediação como categoria dialética. Relacionam-se à individual, à situacional, à institucional etc. As mediações não ocorrem de forma isolada, já que os diferentes elementos da operação da recepção se relacionam.

A presença do pesquisador fez-se forte porque provocou alterações na organização da escola, criou momentos de reflexão coletiva, interveio no cotidiano da escola, afinal, gerou modificações que passaram despercebidas. Se os professores apreciaram a visita do pesquisador, ou se ele conseguiu provocar alterações posteriores, a resposta afirmativa evidenciará mais ainda a importância de outros momentos idênticos nas escolas.

### **8.8. Mediação temor tecnológico**

A mediação *temor tecnológico* torna-se mais perceptível nas pessoas responsáveis pela gravação dos programas.

Na Escola Lázaro Rodrigues, a responsável desconhece até o significado da palavra *kit*, o que a impediu de responder a um questionário enviado pela Secretaria de Educação. Certa ocasião, disse-me ao estar conversando informalmente com ela: *"Agora para voltar a fita rápido é preciso apertar o STOP. Mas isto estraga a fita. Mas há o recado para fazer isto"*. [Indica-me o quadro onde estava escrito:] *"Para rebobinar mais rápido use o STOP"*.

Em seguida, a professora disse: *"Eu gosto mesmo é de alfabetizar. Alfabetizei durante 18 anos. Eu gosto é disso: alfabetizar!"* (Diário de

Campo, p.10). Esse é um exemplo de uma pessoa que ocupa funções que contrariam seu interesse e habilidade.

Conversando com a responsável do Departamento de TV Escola da Secretaria de Educação, fui informada de que os treinamentos são freqüentes, mas a rotatividade de exercício de funções nas escolas é maior, motivo por que nunca conseguem contar com pessoas preparadas para fazer as gravações. Ela disse que vai às escolas, ensina gravar e catalogar as fitas. Depois de um mês, essa pessoa que foi treinada, não está mais na mesma função e o seu trabalho se perde (Diário de Campo, p.7).

O primeiro questionário, respondido por alguns professores na primeira sessão de vídeo, demonstra o temor tecnológico, tendo em vista que a escolha pela opção - "Assusta o professor que não sabe lidar com elas" - aparece como a terceira opção dentre as mais escolhidas pelos professores, estando em primeiro e segundo lugar, respectivamente - "Vai melhorar muito o ensino" e "Uma coisa boa que aconteceu nas escolas". Percebe-se que as duas opções mais escolhidas referem-se como algo positivo a presença das novas tecnologias da comunicação e informação nas escolas. Entretanto, tanto nas sessões de vídeo, como nos questionários e entrevistas, esse entendimento não surgiu espontaneamente, o que não quer dizer, precisamente, que a deficiência não existe mais com os professores. Em questionário de caracterização, os professores, em grande maioria, disseram saber manusear o vídeo doméstico, mas evitam usar o da escola. O temor tecnológico pode vir camuflado, ou fazendo parte, de uma outra mediação - a resistência fragmentada.

## 8.9. Mediação resistência fragmentada

Fui buscar em Giroux e McLaren (1995) o termo *resistência*, ao qual acrescentei o adjetivo *fragmentada*. Para esses autores, o termo resistência refere-se "*a uma espécie de 'abismo' autônomo entre as forças de dominação, inelutáveis e difusas, e a condição de ser dominado*" (p. 125).

Nessa perspectiva, resistência é uma espécie de negação diante dos discursos e práticas dominantes, porém, sem um projeto político explícito, sendo, portanto, desorganizada, apolítica e atórica. A resistência ao projeto TV Escola fica explícita em várias situações vividas nas escolas. Resistem ao projeto não usando as fitas da TV Escola, resistem utilizando outras fitas, geralmente locadas, negando as "oferecidas pelo governo". Durante as sessões de vídeo, os professores demonstraram as mais variadas reações, como: absoluto descompromisso, desprezo pela sessão, falta de participação, conversa com os colegas durante a maior parte da sessão, ausência à exposição do vídeo, enfado, etc. Vale destacar que não foram obrigados a assistir à sessão. O convite foi feito e, teoricamente, iriam se quisessem. Porém, o próprio sentido de hierarquia existente na escola, poderia levar esses professores a sentirem-se "na obrigação" de estar presentes.

A esse comportamento individual, acrítico, passivo os autores chamam de resistência. Acrescento o termo "fragmentada" porque é isolada, individual. Não há um movimento, uma decisão coletiva de não participar dessa situação, e de muitas outras ocorrentes nas escolas.

A resistência, Giroux (1995:132) propõe a contra-hegemonia, que "*implica um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico*", não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar.

As palavras de muitos professores atestam essa inferência:

A gente não tem tempo de assistir a TV Escola, de gravar em casa. Não tem uma pessoa específica para isso. Você conhece a dificuldade que eu encontrei. Teria que ter uma pessoa só para assistir e gravar aqueles programas, mas não tem (Prof<sup>o</sup> Arlete, entrevista).

Eu estou sempre procurando com os colegas da área, para ver se tem um filme relacionado ao conteúdo, um filme novo, ou algum que eu não conheça, porque todos são aproveitáveis. (...) Eu uso vídeos que os meus colegas orientam. Os da TV Escola eu não utilizei nenhum (*Ibidem*).

Continua mais à frente na entrevista:

Eu pedi para a coordenadora da TV escola: olha eu estou precisando de um filme para a 5<sup>a</sup> série que fala sobre os planetas. Aí ela me indicou um filme totalmente científico. Os meninos não entenderam nada. Aí eu nem exigi deles um relatório, nada. Porque realmente era muito complicado, muito científico o filme. (...) Eu não vi antes o filme porque quando trouxeram para mim já estava em cima da hora. Eu tenho um colega que me ofereceu a sua videoteca. Eu não perguntei porque que ele não utiliza, mas eu sei que não tem nenhum da TV Escola. Ele não me indicou nenhum (Prof<sup>o</sup> Sueli, entrevista).

As últimas considerações da professora Sueli explicam, de certa forma, porque os professores preferem locar vídeos a utilizar a TV Escola. A referência que recebem dos colegas de trabalho é mais significativa do que toda a produção de complementação da TV Escola, como a Revista e os Cadernos. A conversa com os colegas torna-se referência para a decisão de usar ou escolher o vídeo, oportunidade que não é oferecida pela TV Escola, porque os professores, sobrecarregados de trabalho, não conseguem tempo para assistir ao vídeo e fazer a escolha, além de preparar as aulas. Ademais, a coordenação das escolas não tem tempo, condições adequadas ou disposição para preparar os vídeos, elaborar as sinopses e orientar os professores das

diferentes áreas do conhecimento, como forma de atender à expectativa dos professores.

Os coordenadores pedagógicos, que poderiam assumir essa função, estão igualmente sobrecarregados de trabalho e, além de não conhecerem o material da TV Escola, são professores de áreas determinadas, por isso, têm dificuldade de didatizar o material, isto é, torná-lo mais acessível ao professor de áreas diversas, ligá-lo ao conteúdo escolar dos programas de ensino.

A resistência torna-se tão velada como a de uma professora que, após assistir ao vídeo na segunda sessão, e participar do debate coletivo respondeu: *"Sinto muito, mas não tenho nada a acrescentar"*.

O prof. Alencar ressaltou, ao dar resposta ao questionário da segunda sessão, que:

A gente tem condições de fazer muitas alterações na forma de trabalhar. Algumas sugestões dadas, de certa forma, já utilizamos no nosso cotidiano. Muitas sugestões esbarram em algumas dificuldades que nossa(s) escola(s) enfrentam, mas várias delas esbarram no comodismo por parte de profissionais que se recusam a aceitar mudanças por vários motivos, inclusive pessoais .

Representa uma recusa pessoal, individual, isolada, como descrevem Giroux e McLaren. Para tornar-se contra-hegemonia, como propõem os autores, é preciso que a resistência seja coletiva, para proporcionar a formação do professor reflexivo, que só se obtém com autonomia pedagógica da escola e com outro desenho da TV Escola. O mediacentrismo, a que se refere Martín-Barbero, isto é, a centralidade na aquisição de equipamentos atendendo interesses do sistema econômico, deve ceder espaço à formação comunicacional dos agentes escolares e à existência de um profissional disposto a trabalhar as questões vídeo-pedagógicas na escola.

## CAPÍTULO VI - A TV ESCOLA E O PROFESSOR REFLEXIVO -

### *close-up contra-plongée*

*... só é possível pensar a formação de professores pensando e repensando constantemente, à luz das ciências humanas - e de todas as ciências humanas - as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos.*

*Perrenoud*

Início este capítulo com a declaração da professora Sandra, durante a entrevista individual, ao ser questionada sobre sua opinião a respeito das sessões coletivas de vídeo da TV Escola.

É interessante, porque quando você faz um coletivo, alguns apontam coisas que você não tinha percebido e aí começa a refletir: é mesmo, olha só! Você vê no vídeo algumas coisas tão absurdas que, de repente, você se identifica. Puxa vida! Eu faço aquilo também, que horror! Aí você tem a coisa acontecendo, e aí te dá aquela coisa, tem que mudar, olha aí! Porque a gente comete tantos erros, por mais que a gente procure melhorar, tentar ser diferente, a gente comete erros absurdos, tem hora que você se vê com cada prática dentro de sala de aula, daquelas hiper tradicionais e aí você fala assim: nossa! Quando o vídeo te mostra isso e você veste a carapuça, eu falo assim: que horror! Agora eu estou vendo, e é ridículo, tem que mudar, não é?

O *close-up* refere-se ao plano de gravação bem próximo do sujeito e o *contra-plongée*, ao ângulo da câmera que registra o sujeito acima dela, isto é, de baixo para cima. Quer dizer, ver a escola de perto, em *close*, e o professor, de baixo para cima, dando-lhe destaque.

Esse trecho, além de mostrar as mediações individuais e situacionais, revela com clareza o conhecimento tácito que a professora demonstra sobre a necessidade de refletir sobre a própria prática, reconhecendo os erros cometidos e buscando aperfeiçoar-se.

Mas será que ser reflexivo é apenas isso?

Zeichener alerta que a atenção do professor reflexivo não se volta apenas para sua prática, mas inclui o conhecimento e análise das condições sociais, políticas e econômicas em que ocorre a prática docente. A prática reflexiva tem tendência democrática e emancipadora, além de ser plural, dialógica, coletiva, o que não significa dizer que a reflexão da professora Sandra, por ser pessoal, individual, esteja destituída de valor.

A indagação-reflexão individual do professor deve basear-se inicialmente no conhecimento da problemática, porém nem sempre ocorre. Identificado o problema, o professor fará análise das causas e conseqüências da sua conduta docente. Note-se que, no caso em pauta, a professora só tomou consciência da falha depois de ver o vídeo e ouvir os colegas.

O objetivo do professor reflexivo, porém, é avançar para além do metodológico, reconstruindo, com base na prática, os seus conhecimentos colocando-os a serviço da cidadania, de mudanças sociais que propiciem maior justiça social e solidariedade.

O uso coletivo da TV Escola poderia colaborar na formação de professor reflexivo? A dimensão coletiva é fundamental para garantir o potencial dos vídeos, e também, a realização de reuniões pedagógicas periódicas e constantes é essencial para manter essa possibilidade. Entretanto, mais do que simples reuniões pedagógicas, elas pressupõem a intencionalidade, definida coletivamente, de que o conjunto da organização escolar tenha uma nova prática docente.

Retomando as atitudes necessárias à prática reflexiva, propostas por Dewey - abertura de espírito, responsabilidade intelectual e entusiasmo - darei ênfase à última. O entusiasmo refere-se à capacidade do professor se tornar responsável por sua formação, e agora, num ambiente novo, a própria escola. E, como observa Nóvoa, em um território que reconfigura a formação docente, baseada na co-responsabilização que leva a uma identidade profissional coletiva.

O entusiasmo refere-se também à habilidade de lutar contra a rotina, enfrentando as atividades com energia, curiosidade e espírito de renovação, além de requerer que as outras atitudes - abertura de espírito e responsabilidade - sejam componentes centrais da vida do professor.

Uma das questões mais difíceis diz respeito à rotina, à cotidianidade vivida pelos docentes por anos e anos de prática escolar.

Ao ser questionada, durante a entrevista, sobre sua opinião a respeito das sessões coletivas de vídeo, a professora Aríete respondeu:

Eu acho que é sempre um puxão de orelha, lembrar, recordar, muita coisa vai ficando no dia a dia, no cotidiano, nessa correria. Eu acho que o que falta para nós é isso. Vai passando os anos do mesmo jeito. Ninguém pára. Então, se tivéssemos essas discussões, se de vez em quando a gente lesse. Porque a gente até sabe que tem que fazer. Às vezes, você deixa de fazer não por maldade, é tanta correria, você está envolvida nesse processo e vai andando, vai dançando conforme a música. Não há aquela parada para refletir, para ver o meu trabalho, para ver o que está mudando, coisas novas.

Envolvidos pelo cotidiano, os professores "*vão dançando conforme a música*". Segundo Heller (1970:17) as pessoas participam da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua personalidade, colocando "*em funcionamento*" todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, idéias, ideologias, mas nenhuma delas

funciona com toda intensidade. A esse respeito comenta a mesma autora (1970:17): *"O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade"*.

Como disse a professora Aríete *"a gente até sabe o que tem que fazer"*, mas é envolvida pelo cotidiano e por sua mesmice, e não se renova.

Em sua vida *"o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico"* (grifo de Heller, 1970:20). Essa particularidade expressa o ser individual, único e irrepetível. É no ser individual que as necessidades humanas tornam-se conscientes. E continua Heller, *"O 'Eu' tem fome, sentes dores (físicas ou psíquicas); no 'Eu' nascem os afetos e as paixões"* (*Ibidem*: 20).

Como indivíduo, o homem é também um ser genérico, *"já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano"* (*Ibidem*.21).

Mas, *"o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre integração"*, que, em sua parte consciente, forma a *'consciência de nós'* (*Ibidem*).

Remetendo essa reflexão teórica para o estudo em questão, é possível dizer que convém passar do particular, perceptível às mediações individuais, para o humano-genérico, o *"Nós"*, o professor reflexivo coletivo que visa, não apenas refletir e alterar questões relativas ao interior da escola, como também vislumbra alterar as condições sociais mais amplas em que ocorre a prática escolar.

A fala da professora Sandra, a seguir, evidencia de forma mais clara a questão:

O vídeo propiciou uma discussão muito legal e uma reflexão sobre a prática da escola, das pessoas. Levou as pessoas a refletirem sobre a sua prática, sobre o que está fazendo, o que que está contribuindo ou não para que a escola seja da forma como ela é. (...) Na medida que você está vendo um vídeo, em que está discutindo questões gerais, automaticamente a gente faz relação com a nossa vivência, com a nossa prática. (...) No início é até sem perceber, mas depois isso vai configurando de uma forma mais consciente. Todas essas reflexões, à medida que reflete na sua prática, você consegue perceber os seus erros e conseqüentemente você muda (Entrevista).

Inúmeras outras falas dos professores que participaram das sessões e entrevistas mostram o potencial reflexivo que os vídeos da TV Escola podem propiciar. Eis algumas delas:

No debate a gente teve oportunidade de manifestar os pensamentos, ouvir os outros. Então, tudo isso é um crescimento (Lúcia, entrevista).

Tudo que é um bate papo assim, acho que enriquece muito. Achei que foi muito interessante o trabalho desenvolvido por vocês. Achei que foi um momento de liberdade da gente ouvir, falar, pensar certas coisas, ouvir outras, que é mais interessante, a gente fica atento a ouvir o colega. Eu acho que todo mundo ficou um pouquinho melhor (João, entrevista).

As dinâmicas das sessões de vídeo ajudam tanto. A gente percebeu o valor que cada um tem dentro da escola (Gabriela, entrevista).

Primeiro eu escrevi o que eu estava pensando, mas depois com os debates, com as conversa, com o vídeo, aí você tem mais idéias. Não que aquelas minhas estivessem erradas, no meu ponto de vista, não. Mas agora eu tenho mais coisas a acrescentar. (...) Quando você tem esse tipo de discussão, você tem idéias do coletivo, seu trabalho rende muito melhor. Porque é igual quando você senta para planejar. Se você planeja sozinha, as idéias são só suas; se você planeja com o coletivo cada um vai dar uma idéia, então, você já vai ter um crescimento (Lara, entrevista).

Aquele vídeo que nós vimos me fez parar e pensar. Pensei para agir. Mudei também, principalmente na segunda-feira. Às vezes, a gente chegava: Nossa Senhora, eu tenho de dar conta desse conteúdo, eu tenho de entregar nota! E já chegava lançando matéria. Agora, eu chego, sento e pergunto como foi o final de semana. Aí, eles começam a falar. Quer dizer, eu perco entre aspas uns dez, quinze minutos, na verdade não perde ( Sueli, entrevista).

Esses cinco fragmentos demonstram a importância que os professores dispensam aos encontros coletivos. O debate com o grupo de professores dá conta de que os problemas não são só seus, existindo porém toda uma relação do que ocorre na sala de aula, de como a escola está estruturada e de como a forma de gestão do sistema educativo também interfere no cotidiano.

Vale destacar a preocupação de Zeichner ao sustentar que as reformas têm centrado a reflexão dos professores apenas em sua própria prática ou em seus alunos, desconsiderando as condições sociais médias e amplas que interferem no ensino. Assemelha-se à constatação de Gracindo (1997) de que as reformas conservadoras valorizam excessivamente as questões pedagógico-metodológicas, em detrimento das questões políticas mais amplas. E justamente a assunção das questões políticas que garantirão o aspecto transformador da proposta do professor reflexivo.

O professor Danilo sugere que

Seria ótimo se a escola promovesse outros encontros como esses, que tivesse no calendário datas, períodos para o encontro. A gente entende que nesses encontros, os professores têm oportunidade de colocar a realidade da sala de aula, que muitas vezes são esquecidas, não vistas pelo diretor, pelo coordenador, pelo secretário. Seria um momento oportuno para todo o corpo do colégio discutir as nossas condições. Infelizmente, a gente não tem esse espaço (Entrevista).

Idêntica é a opinião do professor Alencar, segundo o qual, os professores sabem dos limites impostos pelas condições de trabalho e salariais ao desejo de realizarem um trabalho melhor.

Como os salários são baixos, as pessoas se submetem a cargas horárias excessivas e chega certo ponto que as pessoas não estão nem conseguindo raciocinar direito porque trabalha de manhã, trabalha à tarde e trabalha à noite. Não têm tempo nem para pensar. Se a pessoa tem um salário compatível, ela não vai se matar de trabalhar! (Entrevista)

Zeichner destaca as ilusões da reflexão impostas pelas reformas educacionais, tais como a insistência no processo de reflexão do professor de modo individual, desprezando as condições sociais do ensino, como o salário dos professores.

Sobrecarregados de tarefas, acumulando dois ou três empregos, os professores rejeitam estar na escola fora dos horários de aulas; no entanto, a recusa em participar de reuniões pode não significar o descompromisso, mas a impossibilidade concreta de refletir sua prática docente e a organização da escola.

Diante do exposto, considero pertinente dizer que o estudo das mediações na recepção dos programas da TV Escola pelos professores deve ser levado em conta no estabelecimento de políticas públicas de formação de professores. O conhecimento desses aspectos, especialmente em um momento de grande valorização da educação a distância, possibilita o estabelecimento de estratégias e de operacionalização de programas que valorizem aspectos que desprezados em outros projetos, podem ser fundamentais, se implantados com amplo sucesso.

## **1. Professor reflexivo e as mediações**

Inúmeros elementos caracterizam a proposta zeicheneriana de professor reflexivo. Em síntese, o professor reflexivo é aquele que se reconhece como criador de cultura e conhecimento e tem a pesquisa como atitude cotidiana de questionar permanentemente a realidade. Compreende, portanto, que o saber é histórico, inconcluso.

O professor reflexivo não é apenas aquele que reflete, atitude essa que é própria do ser humano, mas alguém que sabe reconstruir, com base na prática, os conhecimentos, colocando-os a serviço da cidadania. Não separa a teoria da prática. O professor reflexivo sabe e quer mudar, teoriza e intervém, sabendo levar em conta as condições sociais e políticas do local em que o ensino é realizado.

Compreende o ensino como uma atividade incerta, instável. Cada turma é única, cada aluno é singular. Não há, portanto, receitas. Vê o aluno como reelaborador de conhecimentos e o professor com a responsabilidade intelectual e profissional de orientar os alunos, com mentalidade aberta e entusiasmo. Conversa com seus pares, troca idéias, ouve opiniões, admite a possibilidade do erro, não se deixa levar pelo que é considerado normal.

Sente-se responsável pela sua formação e enfrenta as dificuldades com energia, exercitando suas tarefas profissionais com dedicação.

Os vídeos da TV Escola possibilitam formar esse professor? Sem uma outra forma de gestão e organização do sistema e da escola, haverá a possibilidade da TV Escola colaborar na formação de professores reflexivos?

Os inúmeros exemplos citados nos itens anteriores dão mostra da importância das discussões coletivas para os professores e o ato de relacionar teoria e prática representa uma grande dificuldade.

São esses dois elementos do professor reflexivo que selecionei para análise e relacionamento com as mediações identificadas na análise dos dados das sessões de vídeo.

## 2. Unidade entre teoria e prática

A relação teoria/prática é o nó górdio da formação profissional de diferentes profissões. Na formação de professores não poderia ser diferente. Empreender a unidade entre esses dois momentos torna-se a grande dificuldade nos cursos formadores de professores.

Qual é mais importante, a teoria ou a prática? Qual deve vir antes? O que significa aliar teoria e prática? O que é a prática na tarefa docente? É só ministrar aulas?

Perrenoud (1993: 200) explica todas essas dúvidas:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente.

Entretanto, pretendo analisar mais a fundo a relação teoria/prática, utilizando reflexões ancoradas em Adolfo Sánchez Vázquez (1986: 209-243).

A teoria, por si só, segundo o autor, não é prática, não realiza, não produz mudança real. Para produzir mudanças é preciso atuar praticamente.

A prática representa fundamento, finalidade e critério do conhecimento verdadeiro. Essa afirmação merece ser melhor detalhada, como faz o autor.

O produto da consciência, isto é, a teoria, deve materializar-se para que a transformação idealizada penetre no próprio fato. A atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, mas não empreende mudanças reais, o que não significa dar prioridade à prática. Apenas para a consciência comum, ordinária, a prática é a prioridade. O ponto de vista do senso comum é a

prática, sem teoria ou com um mínimo dela. Exemplo disso é o pragmatismo que considera verdadeiro o que é útil, reduzindo o teórico ao útil.

O conhecimento, inversamente ao pragmatismo, é útil uma vez que é verdadeiro e, com base nele, o homem pode transformar a realidade. Para o marxismo, a utilidade é consequência da verdade.

O critério da verdade está na prática, mas entendida como ação material, objetiva, transformadora que corresponde a interesses sociais sendo, portanto, social. As necessidades práticas dos homens produzem o desenvolvimento do conhecimento teórico, das formas mais elaboradas de atividades científicas. Segundo Vázquez (*Ibidem*:232),

A teoria, porém, não corresponde apenas às exigências e necessidades de uma prática já existente. Se fosse assim não poderia adiantar-se a ela e, portanto, influir - inclusive decisivamente - em seu desenvolvimento.

Se não pudesse adiantar-se em relação à prática, a teoria não poderia influir em seu desenvolvimento. A teoria é capaz de elaborar o que ainda não existe na prática, ou o que existe apenas de forma embrionária.

Nesse caso, a teoria é determinada por algo que não existe ou só existe de modo ideal. É determinada por meio da finalidade, da antecipação. Como finalidade da teoria, a prática (como antecipação ideal da prática) só será efetivada com o concurso da teoria. É o que sublinha Vázquez:

A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da praxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira (*Ibidem*: 232)

O entendimento da prática, como fonte e finalidade da teoria, realiza-se mediante um processo complexo, cuja relação não pode ser entendida de maneira simplista ou mecânica, uma vez que não é direta nem imediata.

Somente a compreensão da prática, como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, pode formular a questão da unidade, não identidade, entre teoria e prática.

A compreensão da prática implica em conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Sem a compreensão, a racionalidade da prática permanece oculta. A teoria fornece entendimento, interpretação e compreensão à prática.

A prática não fala por si mesma. Ela exige relação com a teoria para chegar a ser práxis. A teoria fica aberta e disponível ao mundo da prática, uma vez que não pode transformar em nada real; a teoria não é práxis.

A unidade entre teoria e prática faz com que ambas estejam em oposição, possuam autonomia relativa e sejam interdependentes. Entretanto, o lugar da unidade é a prática. Como pressuposto da unidade entre teoria e prática, a dependência entre elas vai possibilitar a transformação prática do mundo, que depende de elementos teóricos.

A práxis é uma atividade teórico-prática,

ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (...) A atividade do sujeito prático se nos apresenta nessa dupla vertente: por um lado, é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas, num sentido mais restrito, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que executa sobre uma determinada matéria existente independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podem ser comprovados inclusive por outros sujeitos (*Ibidem*: 241).

A atividade prática de um sujeito é simultaneamente ideal e material, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência. A consciência não pode se retirar do processo prático e sim, tem de estar alerta às exigências imprevistas do processo objetivo de realização, impondo o projeto original ou modificando-o para que seja realizado.

A manutenção da consciência sempre ativa ao longo do processo prático vai permitir o vai-e-vem de um plano a outro. A atividade prática não se separa dos fins traçados pela consciência. Os fins obtidos pela atividade prática não são produtos, mas um processo que conclui apenas quando o resultado ideal, depois de sofrer alterações do processo prático, for um produto real.

Como foi descrito e analisado no capítulo V, a presença de elementos do professor reflexivo nos vídeos usados na intervenção propicia a dimensão da relação teoria/prática. A freqüente problematização e as questões dirigidas aos professores instigam-nos a relacionar o que vêm com sua prática concreta em sala de aula. Inúmeras falas dos professores atestam isso:

Lembrei-me dos meus 23 anos de magistério. De toda uma vida na sala de aula, aprendendo com as crianças (prof<sup>o</sup> Tiririca, questionário).

Os vídeos que vimos me faz lembrar da escola em que trabalhamos e assim, associo o que vimos com o que vivemos (prof<sup>o</sup> Sandra, questionário).

Quando vi o vídeo pensei na inter-relação professor/aluno. Da presença do professor na vida escolar do aluno, participando, ajudando, conversando, brincando com ele. Com isso, percebo que devemos mudar, tirar a máscara do professor certinho, do sabe tudo e nos voltarmos para a socialização da criança (A Pensadora, questionário).

Os relatos dos professores e profissionais dos vídeos usados na intervenção, da mesma forma, levam os professores que os assistem a

relacionar o que está sendo dito com sua vivência profissional. A mediação individual implica exatamente nessa dimensão.

Todavia, em vista do exposto, a potencialidade dos vídeos da TV Escola de levar o professor a relacionar teoria e prática é proporcional às condições criadas pela escola e seus agentes para a discussão coletiva.

Como assinala Vázquez, a teoria, o produto da consciência, deve materializar-se no fato a fim de empreender mudanças. O fato do professor assistir aos programas, discutir seu conteúdo, envolver-se com eles não basta para mudar a sua prática. Embora o presente estudo não tenha por objetivo verificar se isso ocorre, e como ocorre, é possível inferir, pelos dados colhidos e análises feitas, que há um potencial para isso nos vídeos. Potencial que fica na dependência de um agente escolar estimulador da reflexão, que poderia ser o próprio coordenador pedagógico da escola. Há quem diga que é *tarefa para um novo profissional*. Para Soares (1995:21), é tarefa para o "*gestor de processos comunicacionais no espaço educativo*" na área das unidades educativas. Conforme o autor, o gestor seria um profissional da comunicação.

Em publicação mais recente, Soares (1999:41) observa que a *gestão educacional* dos espaços educativos, dentre eles a escola, seria feita por um "educador",

o facilitador que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma gestão participativa e democrática da comunicação. Isto inclui tanto o desenvolvimento e o emprego das tecnologias para otimização das práticas educativas, quanto a capacitação dos educandos para o seu manejo, assim como a recepção organizada, ativa e crítica das mensagens massivas.

Acredito que seja tarefa para um professor, um profissional que conheça o campo da educação, com capacidade para conduzir a discussão,

independente dos diferentes campos do saber, debater questões ligadas à educação, ao ensino, à aprendizagem. Se o professor da EAD é do tipo coletivo (instituição e elaboradores dos materiais), o tutor, que orienta os alunos, deve ser o professor individual conhecedor da educação como campo de saber.

Imaginar que apenas a presença do *kit* tecnológico e os vídeos podem mudar a prática docente é um equívoco enorme, uma vez que isso é pragmatismo, e o pragmatismo nega a teoria, reduzindo-a ao útil.

Watson (*apud* Martin, 1998) alerta que a formação de professores necessária ao mundo das tecnologias refere-se a um dos mais importantes desafios educativos. Conforme o mesmo autor, comete-se o equívoco de se preocupar unicamente em que os alunos tenham acesso às Novas Tecnologias da Comunicação "*quando o acerto deveria colocar-se na formação e preparação do professor*" (p.24).

Pensar o Projeto TV Escola, levando em conta as teorias dos campos da educação e da comunicação, que lhe darão suporte, é contribuir para repensar o Projeto TV Escola como principal projeto do governo brasileiro para a formação de professores.

A teoria das mediações dos programas da TV Escola indicam que elementos do professor reflexivo estão ocultos.

A essência da relação teoria/prática, conforme Alarcão (1996), ocorre nas relações que se estabelecem entre os saberes prévios de que se dispõe para compreender e agir sobre uma situação nova. Desta forma, os relatos dos professores, tanto durante as sessões como nas entrevistas, de que as mensagens dos vídeos os levaram a fazer relações com situações próprias de sua vida profissional, chegando mesmo a debater sobre elas nas sessões, permite dizer que, nos moldes em que foi realizada, a TV Escola estaria

contribuindo na formação de um professor reflexivo zeicheneriano. Desde que, insisto, se ofereçam as condições necessárias ao debate coletivo, bem como a administração, que deve ser democrática, assegure o cumprimento de decisões tomadas pelos professores.

Ocorre, porém, como alertam Carr e Kernmis, que pouco valem as práticas individuais. A pesquisa-ação, desenvolvida em um processo de mudança social, coletivo e político, orienta a concepção de professor reflexivo. E preciso conhecer os fatores estruturais que condicionam a prática, em especial os políticos e sociais, e não apenas os pedagógicos.

Analisando os resultados de pesquisas sobre formação de professores, Carlos Marcelo Garcia (1998: 56) assinala que a prática dos professores é *"muito influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores"*. Enfatiza que a mudança das crenças e concepções se faz mediante o processo de reflexão, o que fortalece a importância de que, para alcançar algum sucesso, o Programa TV Escola necessita de um tutor eficaz, tanto da EAD<sup>59</sup>, como o coordenador pedagógico existente na maioria das escolas de educação básica.

Garcia considera os tutores como pessoas de especial importância para o êxito dos programas de formação de professores, os quais como os professores, possuem necessidades formativas especiais.

Somente com base na compreensão racional da prática, de seus condicionantes, pode-se converter a prática não reflexiva e acrítica em práxis. Consciente crítico das possibilidades de sua ação, e da realidade que o cerca, o

<sup>58</sup> O texto da Revista Brasileira de Educação da ANPED, refere-se ao nome do autor como Carlos Marcelo, sem o último sobrenome. Garcia. Para evitar confusão ou a fim de que não se pense que são diferentes autores, mantive o sobrenome Garcia.

<sup>59</sup> Na educação a distância, o professor tutor "orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação" (Belloni, 1999:83).

professor terá maiores condições de encarar os problemas e dar-lhes respostas. Se a escola e o sistema não oferecerem condições para resolver os problemas, provavelmente, os professores terão conhecimento disso e não se reconhecerão como culpados pelos fracassos escolares. Em contrapartida, saberão reconhecer os problemas, cujas soluções estarão ao seu alcance e poderão, concreta e conscientemente, apresentar-lhes respostas.

Todo processo de conhecimento é, segundo Faundez (1993:61), ao mesmo tempo, teórico e prático.

Isto se faz através de um processo teórico e prático no qual o abstrato clarifica o concreto e inversamente, permitindo então descobrir a realidade - teórico-prática - e transformá-la. Tal trajetória deveria ser feita através do diálogo, mas de um diálogo real, no qual deveriam tomar parte todos os participantes que terão de se doar verdadeiramente no processo de criação do conhecimento, de uma forma crítica e audaciosa.

Na prática pedagógica e cultural precisa-se passar da *doxa* à *episteme*, da *opinião* à *compreensão*. Essa passagem faz-se mediante o diálogo, que é fundamental na formação e vivência de um professor reflexivo.

Os vídeos da TV Escola podem propiciar a reflexão, o debate coletivo, a relação teoria-prática. Todavia, esses elementos não são inerentes ao projeto em questão. Inúmeros outros fatores exercem influências consideráveis e devem ser levados em conta, como a gestão democrática e participativa, a autonomia escolar, a existência de momentos coletivos de discussão, e de um coordenador dos fóruns de discussão.

O Projeto TV Escola tem esse potencial, porém, isso não significa que traz a ação em si mesmo. Potência não é ato.

## **CONCLUINDO com o não-argumento de Hollywood<sup>60</sup> *The end/Fim***

The End... Happy end! Final feliz! Este é o desfecho das produções cinematográficas hollywoodianas.

O bandido regenera-se ou vai para a cadeia. O bem vence o mal. A mocinha casa com o mocinho, os heróis são consagrados, a população aplaude, os problemas são solucionados e todos sorriem, felizes.

Será que o projeto TV Escola destinado à formação de professores encaminha-se para um final feliz? O presente estudo prova o contrário, pois ocorre mais o não-argumento de Hollywood. Há mais a lamentar do que a festejar, - elementos dissolveram-se porque não foram valorizados; no entanto, existem possibilidades para que os programas se tornem visíveis, ainda que requeiram uma série de condições.

Aliás, não se pode falar em final. Este trabalho fez uma pausa, necessária pelas exigências da academia. Porém, o tempo urge e as escolas continuam com sua dinamicidade peculiar. A TV Escola continua veiculando novos programas, a política educacional divulga novas normas, os professores continuam ensinando e resistindo como podem. Diretores persistem em adotar

<sup>60</sup> Este título foi inspirado no que Connely e Clandinin (1995:45) consideram um perigo nas etnografias críticas e investigações narrativas. Segundo eles, os pesquisadores, nesses estudos, tendem a "destilar gotas de mel", exercendo censura aos "secretos narrativos", isto é, aos relatos não contados. Enfim, fechando os olhos

o modelo tradicional de gestão. Professores de algumas universidades ou faculdades continuam a busca de formar um professor diferente, especial.

Procurarei fazer a análise final com base em um gráfico triangular, em que o professor não ocupa o "lugar do morto", como no jogo de *bridge* descrito por Nóvoa (1995c: 10), mas o centro, articulando-se com todos os vértices, ângulos e linhas. Podemos representá-lo assim:

Gráfico 1 - Interrelações entre os elementos do estudo



Fonte: Gráfico elaborado pela autora do estudo

Em cada vértice, encontra-se um dos aspectos da análise : a educação a distância (EAD), a gestão e a recepção. Em cada um, abordo, respectivamente, a interatividade e a questão do tempo e do espaço, já a democracia e a autonomia são temas da gestão da escola e a recepção será analisada como processo coletivo, resultado de múltiplas mediações. Cada um desses aspectos foi tratado no corpo do trabalho.

Será possível fazer mudanças? Acredito que sim, porém, numerosos estudos (Arroyo, 1996; Andaló, 1995; Loureiro et alii, 1999) e experiências

e ouvidos, para o que não é conveniente ver e ouvir, usando o argumento de Hollywood, em que a trama sempre acaba bem, o que ocorre, muitas vezes, nas avaliações e implantações de programas.

(INEP, 1995; IPEA, 1995) demonstram que as mudanças, para se tornarem efetivas, devem iniciar, com os professores, isto é, com quem trabalha efetivamente nas escolas. Como se diz popularmente, "de baixo para cima".

Tomás Tadeu da Silva (1996: 181) também defende a teoria, sustentando:

Nenhuma reforma feita a partir de cima, de forma hierárquica e autoritária e que não envolva de forma genuína e não apenas *retórica* a participação de professores/as (e pais, mães, alunos/as) tem qualquer chance de êxito. A participação dos professores muda o conteúdo e a substância da reforma.

Giroux (1997:27) alerta, contudo, que é preciso ser, ao mesmo tempo cético e otimista para empreender a mudança. Diz ele:

Para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade.

Lima (1994:41) também observa que *"a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente mediada"*, o que exige, em primeiro lugar, entender as escolas, não apenas como locais de ensino, de aprendizagem, de formação de professores, mas também, segundo afirma Giroux, como *"locais políticos e culturais"*.

Vê-se que os professores, em seu próprio local de trabalho, fazendo um trabalho especializado, não participam de decisões mais amplas no interior das escolas. Parece-me que nem vislumbram a possibilidade de participação nas decisões gerais da escola, ou não querem participar. Muitas vezes, é mais fácil deixar como está, com a direção assumindo todas as responsabilidades, ainda mais com os professores super-acumulados de trabalho, preferindo assim, não participar de reuniões, organizar eventos, conversar com os pais, etc, o que poderia significar aumento na carga de trabalho.

Em relação ao "mal-estar docente"<sup>61</sup> que assola os professores, ocasionado pelas mudanças sociais e do sistema escolar, Esteve (1995) anota que a preparação prática dos professores para enfrentar esses problemas faz-se dentro dos cursos iniciais de formação. É necessário, também, que os cursos formadores de professores incorporem problemáticas políticas, de gestão da escola, na perspectiva de compreender a ação docente como um ato que vai além da sala de aula.

Fica nítida, nas sessões de vídeo, a preocupação dos docentes com a situação atual de sua profissão e desigualdades entre as escolas. Como salienta Zeichner,

é necessário alargar o âmbito do *practicum*, de forma que as escolas e as comunidades não sejam apenas espaços de prática docente, mas integrem outros aspectos além da sala de aula" (1992:128),

Como também

é necessário incentivar o aparecimento de ambientes escolares mais democráticos (*Ibidem*: 12).

Schön (1992:87) observa que "*o desenvolvimento da prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia*". Diz ainda que, quando professores e gestores trabalham em conjunto, a própria escola torna-se em um *practicum* reflexivo para os professores.

<sup>61</sup> Conforme o autor, os fatores que produzem essa mudança são: aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudança de expectativa em relação ao sistema educativo. Aponta ainda os seguintes fatores: modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, menor valorização social do professor, mudança dos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor.

O desenvolvimento profissional dos professores não se faz apenas em cursos iniciais de formação; começa antes deles e prolongam-se posteriormente. Garcia (1998: 56), analisando experiências sobre formação de professores, constata que *"os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação"* e cita estudos de Cole e Knowles {*apud* Garcia, 1998:56) que reconhecem como

amplamente aceito que a formação formal de professores exerce influência importante mas secundária sobre o pensamento e a prática de professores; sendo esta última muito influenciada pela vida, a escola e as experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores.

Não se pode perder de vista, como esclarece Cunha (1998:59),

que a mudança do professor é fruto de um processo e que, mesmo havendo uma dimensão desencadeadora, ela acontece como resultado de múltiplos fatores. Então, assim como a reorganização da prática e o grupo de discussão são elementos importantes, não se pode deixar de levar em conta as leituras que o professor faz e a influência de outras forças sociais no seu comportamento".

Contempla-se, segundo Garcia, a necessidade de alterar as crenças e concepções por meio da reflexão. Nesse sentido, a escola, como instituição, poderia participar, contribuindo, mediante uma epistemologia da escola que possibilite distâncias menores entre os saberes dos alunos, dos professores e as concepções dos gestores.

Constata-se, com isso, que o desenvolvimento profissional dos professores é evolutivo, ocorre em continuidade, de forma a superar uma falsa justaposição da formação inicial e aperfeiçoamento contínuo.

Estabelecendo considerações éticas sobre a reflexão de professores, Garcia (1992) observa que, além das preocupações metodológicas, didáticas

da ação docente, é imprescindível a análise política da própria prática, bem como de suas repercussões para o desenvolvimento da consciência crítica dos professores, das possibilidades de sua ação e de suas limitações sociais, culturais e ideológicas, além das limitações do próprio sistema, de quem os professores esperam muito, usando-o para justificar muitas de suas omissões.

O Programa TV Escola, com um novo desenho que atendesse às necessidades de gestão democrática e de um professor individual que coordene os fóruns de discussões dos professores, pode auxiliar o desenvolvimento das destrezas apontadas por Garcia (empíricas, analíticas, avaliativas, práticas e de comunicação), como também colaborar para a formação de atitudes reflexivas relativas ao ensino, citadas por Dewey (*apud* Garcia, 1992:62) como a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo.

Em uma situação em que os professores podem falar, narrar situações de aula, da escola, da vida, da sua profissão, discutir com os pares, existe a possibilidade de se tornarem visíveis a si próprios.

De acordo com a racionalidade técnica, os professores podem agir sem levar em conta o que fazem e como fazem. Agem conforme a determinação superior e os especialistas definem. A racionalidade prático-reflexiva implica em que o professor se torne sujeito de sua própria prática, ou seja, ele próprio capaz de analisar suas atitudes. Para isso, ele precisa enxergar-se a si próprio, a fim de se perceber como professor.

Todavia, a prática reflexiva não ocorre sem a oportunidade de encontro com o outro a quem se ouve e a quem se fala: seus pares. Reuniões de professores, coordenador de discussões e vídeos da TV Escola significam ingredientes propiciadores do encontro consigo mesmo e com os outros. Os

programas da TV Escola são suscitadores de reflexão, porém, os vídeos, por si só, não promovem reflexão.

Vídeos da TV Escola favorecem reflexão em situação coletiva, se mediatizados por um professor individual, tutor, supervisor, ou coordenador, qualquer que seja o nome que se dê ao profissional com formação docente, cujo propósito seja promover o debate de idéias e ações pedagógicas importantes para professores e alunos.

A escola organiza-se, em geral, com relações autoritárias e cumpridoras de normas superiores do sistema. A autonomia de gestão da escola é fundamental para garantir o envolvimento, comprometimento e responsabilização de todos os agentes escolares. Poder escolher o calendário, definir e organizar questões pedagógicas internas significa o mínimo que a autonomia de gestão da escola deve possuir.

A gestão escolar, a forma de organização da escola, representa a estrutura de apoio ao ato prático-reflexivo dos professores, cujo caráter coletivo propiciador tem mais chances de ocorrer em ambientes cooperativos, isto é, não-coercitivos.

E preciso, como destaca Nóvoa (1995b:41),

criar condições organizacionais nas escolas para que a inovação aconteça, para que as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos, para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança.

Para compreender o motivo por que as coordenadoras e diretoras não incentivam o uso de vídeos da TV Escola, há de se salientar o seu próprio desconhecimento do projeto. As coordenadoras creditam à falta de tempo para assistir aos programas, à dificuldade de gravar os programas, o fato de não

incentivarem os professores ao uso dos vídeos. Disseram, nas conversas, que tiveram de gravar os vídeos em casa, ou é o namorado da filha que faz a gravação; outra disse que os filhos gravam, mas pararam de gravar reclamando que não podiam ver outros canais. Dizem ainda: *"sei muito pouco da TV Escola. Tenho alguns vídeos da minha área e não tenho tempo de ficar assistindo"*. É possível perceber que estão preocupadas, mas sentem-se impotentes para resolver a questão. Eis o que diz a coordenadora Luiza:

Não sei como que a gente vai fazer esse professor utilizar a TV Escola. Eu sei que são riquíssimos (os programas), a gente deveria estar usando, e te falo outro problema. Até o deslocamento dos meninos para assistirem quinze minutos e voltar para a sala. Vai ser um trabalho difícil e eu acho que a Secretaria, as coordenadoras da Delegacia, nós vamos ter que fazer curso, nós vamos ter que estar vendo como ele vai chegar na escola pública (Luiza, entrevista).

A professora sabe que há o *kit* na escola, mas o programa não "chegou", ou não foi absorvido pela escola pública.

A coordenadora, após eu ter dito que o TV Escola foi feito para a escola pública, retrucou:

Mas ele é mais usado na escola particular, não é? Eu acho que é, porque os meus meninos são da escola particular e eles usam. Na Delegacia Metropolitana tem a mulher que fica lá só para a TV Escola. Eu acho que aquela pessoa tinha que estar em cada escola. Eu não acho que ela tinha que estar na Delegacia. Eu acho que ela tinha que estar em cada escola e repassando dentro da escola. Ela está muito distante, coitada, da realidade. Porque daí você imagina, além dela estar lá, o professor ainda teria de ir lá, pegar a fita, copiar a fita para trazer para a escola. Isso já passou quantos dias? Duas semanas (*Ibidem*).

A diretora de uma das escolas reclama que falta pessoal para gravar os programas, uma vez que nem todos sabem manusear o videocassete, confirmando o receio dos professores: *"Porque vem um mexe, vem outro e*

*mexe e acaba estragando. Se ficar uma pessoa só para cuidar daquilo ali, já ficaria mais fácil, para os três turnos"* e faz uma revelação assustadora:

tem um rapaz no departamento de TV Escola que grava as fitas. Para muitas escolas é ele que grava.. Eu pedi pra ele gravar pra nós porque teve a nossa coordenadora que estava gravando não tinha mais tempo para cuidar disso daí. Aí eu falei pra ele: você grava e quando chegar verba do FNDE, a gente vai pagar isso daí para você. Ele ia gravando para a gente e a gente ia pegando. Agora, esse ano, eu tinha até combinado com ele para gravar para mim, mas agora eu vou ver se consigo, porque nós conseguimos uma bibliotecária para a tarde, eu vou ver se ela grava para nós, ao invés dele gravar e a gente ter de comprar, a gente compra só as fitas. Aliás, essa fitas deveriam ser oferecidas para nós (Entrevista, grifo meu).

As dificuldades das escolas promovem desvio de recursos para quem deveria estar colaborando com elas, uma vez que exerce cargo em departamento da Secretaria de Educação para ajudar as escolas.

O programa desconsidera, conforme Draibe e Perez (1999:47), as diferentes capacidades administrativas e de gestão dos estados e municípios e das escolas.

A radical descentralização levou a uma inserção muito frágil do programa nas redes, já que não houve previamente acertos e articulações bem estabelecidas com as secretarias estaduais e municipais de educação, de tal modo que seus papéis e funções, na TV Escola, estivessem bem definidos. Ora, a consequência foi que as escolas, na rotina de implementação do programa, careceram de sistemas de apoio para a utilização de equipamentos, ou de recursos financeiros para sua manutenção ou, ainda, de recursos humanos para operacionizá-lo.

Essa alegação pode explicar o motivo das dificuldades dos departamentos de TV Escola e das secretarias em se articularem com as escolas.

Mesmo mantendo contato apenas com as escolas, desconsiderou-se que a escola faz parte de um sistema organizacional com hierarquias e rotinas. "O

*programa parece solto, ninguém é responsável por ele", diz Draibe (ibidem-A1).*

Há ainda outros aspectos que podem ser destacados, como o fato de que as coordenadoras não conseguem fazer a transposição didática " (Forquin, 1993:16), isto é, didatizar, transformar o programa em recurso a ser usado pelos professores, ligá-los ao currículo escolar, uma vez que também são professores de campos específicos do saber e não dominam todas as áreas do conhecimento. Aliás, essa é outra competência requerida ao professor prático-reflexivo: saber fazer a transposição didática dos saberes que ensina. Se o professor é pesquisador de sua própria prática, deixa de ser professor reprodutor, podendo selecionar novos saberes e didatizá-los para comunicá-los aos alunos. Documento oficial do MEC/SEF, ao propor a formação de um professor prático-reflexivo, assinala a importância do professor realizar a transposição didática dos conteúdos. Diz o documento:

A necessidade de comunicar o conhecimento implica modificá-lo: é inevitável, por exemplo, selecionar, priorizar e tematizar determinados aspectos e não outros; "recortar" o objeto de conhecimento definindo conteúdos e seqüenciando-os em função do tempo e dos objetivos de ensino; organizá-los segundo critérios metodológicos ou temáticos. E esse processo que tem sido chamado de transposição didática. A consciência do professor a respeito das implicações da transposição didática deve levá-lo a uma preocupação em modificar sem descaracterizá-los, para que a versão social e a versão escolar dos saberes e práticas comunicadas na escola sejam o mais coincidentes possível (Brasil/MEC/SEF, 1997:64).

<sup>6</sup> Conforme Forquin (1993:16), *"a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de 'transposição didática'".*

Quer dizer, a competência de fazer a transposição didática é dos professores. Essa competência não foi exigida do professor na modalidade da racionalidade técnica, tarefa específica dos especialistas ou, no caso dos livros didáticos, instrumentos mais usados pelos professores, de seus autores e das editoras. Defendo que os professores devem também possuir essa competência, mas ela não será conseguida de forma mágica, sem oportunidade de formação, de encontros com seus pares, sem discussões de problemas reais em salas de aulas.

Na relação teoria-prática, o novo conhecimento acontece com base na reflexão e discussão de problemas concretos que os professores vivenciam e trazem para debate nos grupos de discussão, o que, no entanto, não é propiciado pelo projeto original do Programa TV Escola, que, por sua vez, não atende as necessidades dos professores. Os mestres rejeitam o projeto, não usam seus vídeos e, quando o usam, é muito raramente .

Além disso, as coordenadoras pedagógicas pautam suas ações sobre uso de vídeos apenas como controle de quem retirou ou não fitas, quantos dias ficou com elas, se usou ou não, em qual aula, sem, com isso, chegar ao ponto central do uso do recurso. Exemplifico com a resposta de uma das coordenadoras pedagógicas sobre a questão do estímulo aos professores de usarem os vídeos da TV Escola:

Nós sempre falamos, colocamos ao inteiro dispor, então as pessoas usam de acordo com o que elas querem. Existe professor que gosta de usar e existe aqueles que não usam, parece que não estão habituados. Eles falam que não tem jeito de usar, a coordenadora não é! São desculpas. Porque a senhora pode olhar aqui, os armários estão com as fitas, o caderno está aqui, quem quiser usar a sala é só marcar o dia, vem cá pega a chave e a fita e usa. Não tem obstáculo nenhum para eles usarem. Agora, depende do

<sup>63</sup> Uma das escolas pesquisadas tem acervo de mais de cinquenta fitas da TV Escola; no entanto, durante um ano, apenas dez fitas da TV Escola foram requisitadas pelo professores.

planejamento do professor. Às vezes, ele esquece, não dá tempo, deixa para outro dia e ele vai enrolando e não usa por isso" (Entrevista).

Não se observou a prática do uso dos programas em reuniões pedagógicas.

Na escola de menor porte, em que a coordenadora mantinha uma relação mais amistosa com os professores, logo que iniciei o trabalho, em reuniões anteriores, a coordenadora e as professoras fizeram referência ao uso de um filme sobre a vida de um professor. Para ver o filme, tiveram de se deslocar à casa da coordenadora, que é perto da escola, uma vez que os videocassetes da escola estavam quebrados. Nem terminaram de ver o programa, pois o tempo foi insuficiente. A coordenadora optou, então, por usar outros materiais em suas reuniões, como textos impressos, para orientar as discussões nos encontros com os professores.

As coordenadoras demonstram posturas distintas, mas mesmo assim, sua presença é fundamental nesse tipo de formação a distância dos professores no interior das escolas; pelo que se observou, existe também a necessidade de formação para essas profissionais, especialmente, porque são co-responsáveis pelo TV Escola.

E importante que o professor individual do TV Escola, que poderia ser o coordenador pedagógico das escolas, conduza os professores à indagação reflexiva, analisando causas e conseqüências da conduta docente, com o fim de superar os limites didáticos, sociais, culturais da aula e da postura do professor diante da instituição escola, e, igualmente, a necessidade de formação de modo contínuo.

A TV Escola, acompanhada de sessões coletivas e coordenadas por um professor individual, estimula o debate, a análise coletiva de situações pedagógicas. Por meio de seus programas, assistidos e comentados em grupos

de discussão, pode-se desenvolver as habilidades intelectuais de compreensão e aceitação de idéias diferentes, reinterpretando fatos. Pode estar proporcionando a valorização do pensamento divergente, porque ele coloca em dúvida as verdades e promove a criatividade. Possibilita, ainda, a abordagem interdisciplinar dos temas apresentados. A aprendizagem que parte da dúvida socialmente construída, diz Cunha (1998:14), *"é sempre interdisciplinar, porque a realidade assim se apresenta"*. Enfim, proporciona a construção coletiva, histórica, do conhecimento.

A questão das mídias, em especial a TV, encontra-se muito presente na vida social e nas escolas e a reunião na Escola Lázaro Rodrigues indica isso. A escola fez uma rifa e comprou uma fotocopadora e os professores deram a ela o nome de Luzineide (personagem da telenovela das oito horas à época - empregada doméstica que não falava nunca). Ao comentarem sobre um aluno que estava faltando às aulas, uma professora explicou: *"Ele não vem à escola porque os colegas o chamam de Jamanta"* (nome de personagem bobinho da novela das oito horas). Ou ainda a professora que, ao se referir a uma aluna diz: *"é a própria Magda!"* (personagem pouco inteligente do programa humorístico "Sai de Baixo").

Quer dizer, as mídias já estão no cotidiano das escolas, porém é preciso assumi-las racionalmente e discuti-las no interior da escola e da sala de aula.

Segundo Zeichner, a concepção de professor reflexivo, presente nas reformas, despreza as condições sociais do ensino, com a insistência de que a reflexão representa um processo individual e, quanto ao professor reflexivo, limita-se às estratégias de ensino, aos aspectos metodológicos do ensino. A concepção zeichneriana, à qual o presente estudo se vincula, extrapola esses limites, posto que considera que o professor reflexivo amplia sua ação para

além da sala de aula, reflete as situações do ensino de forma coletiva e requer um ambiente escolar propício ao exercício prático-intelectual do professor.

O marco de investigação-ação, desenvolvido por Carr e Kemmis, na década de 80, entende que ações isoladas dos professores não conseguem vencer as barreiras da estrutura institucional das escolas e o trabalho dos professores prático-reflexivos deve se desenvolver em um processo de mudança social realizado coletivamente.

A imersão no micro, nas mediações da recepção, sinaliza para a confirmação dos elementos de gestão tradicional autoritária existente nas escolas, mesmo que se busque, como alerta Goffman (*apud* Teixeira e Porto, 1997:223), manter a impressão de cooperação, de "*fachada*".

As mediações identificadas, confirmadoras da teoria das múltiplas mediações de Orozco, em especial, as individuais, mostram que a pessoa interage valendo-se desses filtros individuais, não como uma pessoa isolada, mas como participante de um grupo, de uma instituição. Saber partilhar idéias significa expor nossas mediações individuais e saber ouvir as de nossos interlocutores, o que constitui pressuposto do professor reflexivo.

As mediações institucionais e organizativo-institucionais propiciam a constatação de que os professores são capazes de analisar questões que extrapolam a sala de aula, incorporando nos debates temas sociais, políticos e culturais. Os professores questionam, com a oportunidade criada de participar do grupo de discussão, o poder da direção em dar ordens sem ouvi-los, além de reclamar a falta de autonomia a respeito de questões de cunho pedagógico, rejeitando o desprezo social da profissão, que os leva a assumir excessivas cargas de trabalho, em virtude dos baixos salários. Saber ir além da sala de aula é fundamental para a prática reflexiva, "*alargar o praticum*", como diz Zeichner, ou "*estar atento à burocracia*", como assinala Schön.

As diferentes tecnologias influenciam o processo de recepção, como foi percebido nas mediações *massmediáticas*. Levar em conta o tipo de material e a tecnologia usada torna-se fundamental nos programas que incluem a modalidade de EAD.

Se a interatividade acontece pelo material, como comprova Gutierrez e Prieto (1994), vídeos, assim como os materiais impressos a serem utilizados na educação a distância devem ter formato diferente ou então, fazer-se acompanhar de suportes que facilitem a compreensão.

Muito embora se diga (Brasil, MEC/PNEAD, 1996: 10) que os programas da TV Escola foram **estrategicamente concebidos** (grifos meus) para complementar e atualizar a formação dos docentes, pergunto como foram estrategicamente concebidos se os programas veiculados nos dois primeiros anos eram 812 nacionais e 1161 estrangeiros e muitos foram produzidos há cerca de oito ou dez anos? Esses dados comprovam ausência de preocupação em adequar os materiais aos usuários em potencial da TV Escola, os professores. Dois dos três programas usados nesse estudo datam de 1989, portanto, bem antes do início da TV Escola. Esse fator não desmerece os programas, nem mesmo o projeto, mas deixa a preocupação de que, se não há previsão de tutor no projeto, os programas devem adequar-se a essa situação.

As mediações institucionais revelaram o que a pesquisa coordenada por Draibe e Perez (1999:39) também detectou - a inexistência de locais exclusivos para o *kit* eletrônico. *"A grande maioria instalou os equipamentos em dependências da escola utilizadas também para outros fins, tais como a sala do professor, auditório, sala de aula etc. "*

Essa mediação sublinha, especialmente, a importância dos momentos coletivos de visionamento dos programas. A recepção altera-se quando é coletiva, tal como propõe Martín-Barbero e Orozco. Quer dizer, os professores

formam-se em situações coletivas, têm possibilidade de refletir sobre o que fazem; racionalizando a prática, dissolvem a dicotomia que a separa da teoria. Teoria entendida como prática pensada, refletida, organizada, sistematizada. Fica-se, assim, mais próximo de atingir a práxis.

Temor tecnológico, resistência fragmentada e do pesquisador são mediações novas percebidas na análise dos dados coletados. A mediação do pesquisador revela, com clareza, a importância que a presença de um professor individual, ou tutor, ou coordenador, como foi dito antes, tem para a recepção e discussão dos programas. Embora exista o professor coletivo do Projeto TV Escola (MEC/SEAD e produtores dos programas), faz-se necessário o mediador. O professor individual mediador é o que dirige o processo de reflexão coletiva, que interfere na recepção, nos significados dados aos programas e proporciona a formação do professor prático-reflexivo coletivo. Na TV Escola não há qualquer mediação que vise o aprender. Como salienta Faundez, *"é preciso abrir portas lá onde elas não existem"* (1993:65), o que o mediador pode realizar. E o próprio Faundez que apresenta as características de um animador. Elas incluem a curiosidade, espírito crítico, espírito político, espírito democrático, criatividade. O animador deve também ser simples, sincero, modesto e ter espírito audacioso, características altamente necessárias, uma vez que ele terá de ultrapassar várias tensões no seu mister, como: teoria/prática; paciência/impaciência; palavra/silêncio; utopia e realismo; pessimismo/otimismo.

A política educacional em vigor encontra muita repercussão na mídia<sup>64</sup>. Entre 1997 e 1998, *"os 52 maiores jornais brasileiros aumentaram em mais*

Jornalistas e consultores técnicos da área de educação foram convidados a participar do evento *Mídia e Educação: perspectivas para a Qualidade da Informação*, organizado pelo governo federal e várias entidades não-governamentais, realizado em São Paulo em novembro de 1999, que objetiva *"buscar melhorias na*

de 300% o espaço dedicado ao tema " <sup>65</sup>. O marketing da política educacional contribui para torná-la hegemônica; não garante, contudo, que não haja resistências. Vale anotar a seguinte citação de Martín-Barbero (1997:107):

Nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo que vem "de cima" são valores de classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as de dominação.

Quer dizer, há contradições internas no hegemônico.

A mediação resistência fragmentada revela a resistência , como mostra Martín-Barbero, como simples recusa, que não leva a nada, ou desorganizada ou apolítica, como sugerem Giroux e McLaren. Os grupos de discussão coletiva dos programas tornam a recusa mais clara, podem politizá-la e, quem sabe, não chegar à recusa ingênua dos vídeos, sem nem mesmo avaliá-los com os colegas. Mesmo com marketing, há contradições na política que possibilitam aproveitamento crítico, há brechas em que se pode atuar de forma reflexiva e situada.

É necessário, contudo, que as escolas e os professores tenham autonomia para decidir a realização de reuniões pedagógicas. A não-realização de reuniões apresentou-se como um sério impeditivo para o trabalho em equipe nas escolas. O cumprimento dos duzentos dias letivos, contados apenas em atividades que envolvam professores e alunos, excluindo reuniões de professores, representa um fator impeditivo, alvo de reclamação de professores e coordenadoras.

*cobertura do tema feita para a televisão, para o rádio, para os jornais e para a imprensa on-line"(O Popular, 8 nov.1999:6).*

<sup>65</sup> Esse dado é fruto de pesquisa feita pelo Núcleo de Estudos sobre Mídia e Política da Universidade de Brasília, que analisou artigos, colunas, editoriais, notas e reportagens veiculadas em 62 jornais de todo o país. O aumento verificou-se por meio da criação de cadernos especiais e de editorias especializadas (O Popular, 8 nov. 1999: 6).

A falta de autonomia interfere não apenas no trabalho com TV Escola, como proposto neste estudo, mas de modo especial, na maioria das decisões didático-pedagógicas tomadas na escola. A falta de tempo para reuniões em grupo faz com que a direção tome todas as decisões, mesmo as pedagógicas.

Draibe assinala que, entre as escolas que não usam a programação para capacitação dos professores, *"a inexistência de um horário específico na jornada do professor foi citada em primeiro lugar, entre os motivos que explicariam, segundo o diretor, o não uso dos filmes"* (1999:39).

A esse respeito, continua a mesma autora:

A inexistência de um horário na jornada do professor fora da sala de aula para assistir os filmes foi mesmo apontada como um dos obstáculos enfrentados pelas escolas, coerentemente ao fato de que menos da metade (das escolas) oferecia condições mais propícias para a capacitação em serviço e no próprio local de trabalho (*Ibidem*: 39).

Contornar essa questão, uma das mais difíceis, conforme minha análise, pressupõe valorização social e salarial dos professores. Enquanto forem mal remunerados, os professores, como profissionais universitários, com justas aspirações de uma vida material digna, estarão se acumulando de aulas, excedendo ao trabalho noturno, aos finais de semana e feriados, como forma de vencer o atraso no cumprimento das inúmeras atividades. Dessa forma, não estarão disponíveis para comparecer às reuniões escolares, sessões de debate, grupos de estudos e formação contínua.

O Projeto TV Escola, no seu objetivo imediato (Brasil/MEC/SEAD, 1996:27), pretendia equipar, com *kit* da TV Escola, as faculdades de educação, os cursos de formação para o magistério, colégios de aplicação e escolas técnicas federais com o objetivo de ministrar cursos de formação para o magistério, como também incentivar e apoiar o desenvolvimento de pólos

que ampliassem o raio de ação da TV Escola, o que, infelizmente, não ocorreu. As universidades, ideais por excelência para formação de docentes, foram ignoradas como instâncias que poderiam '*ampliar o raio de ação da TV Escola*', especialmente com o fundamento de que a formação docente é um *continuum* e a formação inicial, oferecida pelas universidades, poderia construir o alicerce para a formação contínua audiovisual requerida pela TV Escola.

As universidades podem, pela característica peculiar que possuem de relacionar ensino e pesquisa, colaborar com a formação do professor prático-reflexivo, que dialoga com os colegas, que tem a prática do debate e da reflexão como parte da formação inicial e contínua.

Como proposta para formar professores na escola, seria a TV Escola realmente ensino a distância?

Com base nos elementos dessa modalidade de educação e ensino, é possível inferir que a TV Escola não é EAD, já que, em especial, tem o objetivo de formar o professor prático-reflexivo.

Como destacou Káplun, na EAD tradicional o aluno só se comunica consigo mesmo, sem ter condições de confrontar seu pensamento. O importante é usar os meios, no caso os vídeos da TV Escola, para dialogar, para que o grupo de professores da escola comuniquem-se, mas não é essa a proposta do projeto em discussão.

O PNEAD (Brasil/MEC, 1996:7) destaca que a relação ensino-aprendizagem, no programa TV Escola, pressupõe uma nova relação educativa entre o usuário e a fonte de informação, quer dizer, sem mediações entre o usuário e o equipamento. Espera-se, diz o documento, que esse tipo de EAD dê condições aos professores de que se familiarizem com as novas tecnologias.

É preciso ultrapassar a relação entre usuário e material tecnológico na EAD e na TV Escola. Como salienta Belloni (1999:7), mesmo na Aprendizagem Aberta não se abdica de estratégias de acompanhamento e apoio ao estudante.

O Programa TV Escola descaracteriza-se como educação a distância, em razão da ausência do mediador, de interação do usuário com os professores coletivos (MEC e produtores). A proposta da TV Escola considera os professores mais como usuários dos filmes que veiculam do que como profissionais em formação contínua.

As duas pesquisas encomendadas pelo MEC revelaram aspectos negativos do programa, as quais, de certa forma, como necessidade de avaliação do programa, mostraram também que o MEC carecia de informações sobre os usuários. Caso o projeto previsse a existência do professor mediador individual e o capacitasse à tarefa, poderia ter todas as informações mais detalhadamente.

E ilusão supor que a Revista TV Escola, mesmo com a seção das cartas de leitores, constitua material que possibilite a interação. As escolas recebem dois a três exemplares de cada número, a fim de que os professores façam a leitura e dela tirem sugestões de atividades, o que não ocorre, já que as revistas ficam intactas na coordenação ou na biblioteca, conforme define a escola, até com a capa de papel pardo usada como proteção.

Reportagem da Folha de S. Paulo<sup>66</sup>, mostra que professores desconhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Embora o objetivo seja que cada professor receba seu exemplar, as escolas não repassam o material aos professores. O mesmo acontece com a Revista da TV Escola. Os

<sup>66</sup> "Professores não entendem parâmetros de ensino do MEC". *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1º nov. 1999, p. 2. Cotidiano.

professores mal a conhecem. Em uma das escolas pedi para ver as revistas; estavam na biblioteca e a responsável demorou dois dias para encontrá-las. Em outra, um exemplar permanece no arquivo da sala da coordenação e o outro vai para o armário dos vídeos. Quer dizer, pouco ou nenhum contato os professores têm com esse material. Dificilmente os professores lêem a revista.

Há de se lembrar, ainda, que o formato da revista inclui comentários sobre os programas, sugestões de atividades realizadas com vídeos da TV Escola, matérias com escolas em que o programa deu resultado positivo, etc. Não há, como deveria prever em material de ensino a distância, questões sobre os conteúdos dos vídeos.

Dessa forma, posso dizer que o Programa TV Escola caracteriza-se mais como material de apoio às atividades do professor do que programa de formação de professores a distância. O Programa de Apoio Tecnológico (PAT) - o *kit* tecnológico - cumpriu seu papel de equipar as escolas. Não pretendo debater a qualidade dos equipamentos, questão que tem gerado muitos problemas também.

O canal próprio, a veiculação dos programas, a produção dos vídeos, os suportes impressos (Revista, Guia de Programas, Cadernos, Série Estudos, Grade de Programação) requerem ajustes, reparos que, espero, as inúmeras produções científicas possam contribuir para o aprimoramento. Lamentavelmente, como também observa Zeichner (1998:83), há uma concordância generalizada a respeito da pouca influência da pesquisa sobre o modo como as autoridades governamentais determinam as políticas de formação de professores

<sup>67</sup> A CAPES, através do PAPED (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância) está financiando trabalhos de mestrado e doutorado sobre a temática. O presente estudo contou com esse apoio.

As pesquisas pouco influenciam as autoridades que formulam políticas de formação de professores, dando pouca atenção às pesquisas sobre o tema formação de professores, como também às experiências dos formadores de professores.

Há excelentes programas que poderiam ajudar a formação docente, suscitar debates, proporcionar férteis momentos de reflexão com os professores, tanto nos programas da Série Educação como nos das áreas específicas do saber e sobre os temas transversais da nova proposta curricular. É necessário, no entanto, criar as condições na escola, para que a TV Escola realmente cumpra o objetivo a que veio: capacitar os professores e aprimorar a sua formação. A formação do professor reflexivo, por intermédio da TV Escola, está condicionada às condições adequadas de grupos de discussão coletiva sobre questões que incomodam os professores no seu fazer cotidiano. Há particularidades em cada escola que exigem uma formação contínua, centrada nessas necessidades específicas.

De acordo com Hewton (*apud* Garcia, 1992:67-68), é possível estabelecer diferentes níveis e categorias quanto ao tipo de necessidade de formação, assinalados pelos professores. Diagnosticar essas necessidades é uma das principais tarefas dos cursos que formam professores, alerta Garcia, ao mesmo tempo que as sistematiza em quatro grupos: relativas aos alunos, ao currículo, aos próprios professores como profissionais e como pessoas e as necessidades da escola como organização.

Há programas da TV Escola que contemplam os quatro grupos. É certo que não atendem às especificidades de cada escola, mas, se bem escolhidos, e bem organizadas as discussões pelo tutor da escola, podem, sem dúvida, suscitar reflexões, promover relação entre a mensagem que o vídeo apresenta e a prática dos professores, na perspectiva de, com base no debate coletivo,

nas diferentes mediações das mensagens, os professores dariam novos significados às mensagens, reorganizando saberes refletidos e criando novos conhecimentos significativos para cada um deles.

A dimensão tempo-espço na proposta da TV Escola é muito complexa, uma vez que se conjuga com outra que se reporta a do tempo escolar, com um tempo bastante regulado.

O presencial físico é negado pela inexistência de momentos coletivos e de um professor individual. Resta o espaço não-real, presente nos diferentes espaços trazidos pelo vídeo que pode ser recepcionado pelo professor em diferentes espaços.

A pesquisa do NEEP (Draibe e Perez, 1999:40) mostra que 35% das escolas informam que os professores assistem aos filmes fora do horário das aulas e fora da escola. *"Em 25% das escolas, fora do horário das aulas, embora na própria escola e em 20%, durante o intervalo das aulas"*.

São artifícios que as escolas encontraram para tentar superar o obstáculo de um programa que depende de tempo para ser visto e reproduzido, interferindo e sofrendo interferências na organização e distribuição do tempo de trabalho do professor e da escola.

Embora o presencial virtual possibilite a flexibilidade no tempo, perde em interatividade. Assistir aos programas em casa elimina toda e qualquer interatividade com os pares e com os produtores, negada pelo próprio formato do projeto. Mesmo que a recepção prolongue-se após o contato com a mensagem, o fator tempo, que leva assistir ao filme em casa, é impeditivo para proporcionar conversas com os colegas na escola, ficando a significação do que foi visto apenas na dimensão individual.

A passagem da *doxa*, opinião, à compreensão faz-se mediante o diálogo cooperativo. Assim, a relação teoria-prática vincula-se à existência de momentos de diálogo.

Além de diferentes espaços de visionamentos dos programas, há outros diferentes tempos: fora do horário das aulas, no intervalo das aulas (que é muito curto), qualquer tempo em casa, etc. A relação fica só entre o usuário e a fonte de informação, entre o professor e o vídeo, nada mais, pois a TV Escola não prevê espaço nem tempo específicos para ela.

Não basta colocar a nova tecnologia nas escolas para mudar a mentalidade dos professores e demais agentes da escola. A EAD ultrapassa a disposição de materiais instrucionais ao seu usuário, sendo o atendimento pedagógico de importância fundamental e deve ocupar lugar central no processo.

Torres (1998:173), analisando a política de formação de professores na América Latina, enfatiza que é típico, na educação, passar drasticamente de um pólo ao outro:

Busca-se o remédio para a centralização excessiva na descentralização exagerada e, para os problemas identificados dentro da formação inicial, na multiplicação de programas de capacitação em serviço. Da ausência de livros e materiais didáticos na aula, passamos para a súbita inundação de recursos para as escolas, etc.

Essa lógica binária é percebida também na formação docente. Torres apresenta um *"conjunto de novas e velhas tensões que têm marcado as políticas nesse campo"* (*ibidem*: 174). São elas: salário *versus* capacitação; formação inicial *versus* capacitação em serviço; necessidades dos professores *versus* necessidades do currículo e da reforma.; gestão administrativa *versus* gestão escolar. A autora apresenta outras tensões: conhecimento do professor

*versus* aprendizagem do aluno; professores *versus* tecnologia educativa; educação presencial *versus* educação a distância; saber geral *versus* saber pedagógico; modelo centralizado *versus* modelo descentralizado.

O único fato realmente novo refere-se ao retorno do assunto formação dos professores.

Os programas de formação a distância de professores na América Latina demonstram contradição entre o discurso da reforma de autonomia, protagonismo, revalorização e profissionalização do professor e os modelos utilizados, uma vez que os materiais não apontam essa problemática.

Outro ponto que Torres (*Ibidem*: 179) ressalta refere-se ao isolamento das políticas de formação docente que ocorrem à margem das outras dimensões que afetam o trabalho e a vida dos professores, como currículo, gestão, recrutamento, salário, ambiente de trabalho, e também a avaliação.

A capacitação docente justifica a explicação e compensação dos baixos salários:

O plano de capacitação é introduzido, mas os professores não podem aproveitá-lo (falta de tempo, vários empregos, condições familiares difíceis etc) ou não conseguem relacioná-lo com o que percebem como suas necessidades (uma capacitação desligada do currículo escolar, demasiado teórica, inaplicável a seu contexto específico etc) (*Ibidem.MA*)

A grande contradição da reforma tem como fundamento o fato de que, a cada dia, o mundo é mais interconectado e complexo, mas a capacitação docente diminui e estreita-se, tal como ocorre na reforma brasileira.

É um equívoco considerar a participação dos professores apenas na etapa da execução da política de formação, como se fossem apenas seus seguidores, seus executores. Como diz Torres (*Ibidem:l&2*):

a "qualidade" e a validez de um plano de reforma educativa não se enraízam - nem única, nem principalmente - no nível científico e na coerência técnica do documento, mas em suas *condições de receptividade e viabilidade social*, em contextos e momentos concretos (grifos da autora).

Assim, muitas vezes, os problemas encontrados *na* execução do plano de reforma são usualmente vistos como problemas *de* execução (e normalmente atribuídos aos professores), sendo também questões de desenho, da própria formulação da política. Não se pode responsabilizar os professores pelo fracasso da TV Escola.

A formação docente e de recursos humanos no setor educativo é ainda um dos aspectos mais débeis das reformas educativas postas em marcha na América Latina, afirma Torres.

No âmbito da profissão, o relacionamento horizontal, o trabalho colegiado entre pares é visto como dimensão básica para o desempenho e o avanço profissional. É preciso formar uma equipe escolar, mais do que professores individuais. Sozinho, mesmo que bem formado, o professor tende a ser absorvido pela lógica escolar dominante. A equipe escolar deve ser o sujeito privilegiado da capacitação (*Ibidem*: 185-186)

O potencial quantitativo na área de abrangência do TV Escola alcança quinhentos mil professores que trabalham em escolas e gravam os programas, abrigando aproximadamente 18 milhões de alunos; no entanto, pode fracassar se não garantir seu potencial qualitativo, que depende das diferentes variáveis levantadas neste estudo.

É preciso mudar o filme ... Buscar um outro enredo ... e colocar o professor como protagonista, como ator principal...

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Márcia Angela. Sistemas universitários na América Latina e as orientações políticas de agências internacionais. CATANI, A . M. (org.) . *Congresso Internacional "Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI"*. Recife, 7 a 9 de maio 1997.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: - (org.) . *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal, Porto, 1996.
- ALMEIDA, Aparecida Maria. *O cotidiano da sala de aula: perspectivas do trabalho com vídeo no ensino fundamental*. Uberlândia, UFU, 1998 (dissertação de mestrado).
- ALMEIDA, Cândido José Mendes de. *Uma nova ordem audiovisual: comunicação e novas tecnologias*. São Paulo, Summus, 1988.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo, Cortez, 1994.
- ANDALO, Carmen Sílvia de Arruda. *Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. A . de. Avanços no conhecimento etnográfico na escola. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995.
- APPLE, Michel W. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. IN: *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional. São Paulo, PUC, 1998.
- ARANHA, M. Lúcia de Arruda e MARTINS, M. Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São paulo, Moderna, 1986.
- ARNAUS, Remei. Para saber más. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona, n. 24, abr. 1994. (tema dei mes: La investigación en la acción)
- ARROYO, Miguel. Prática pedagógica e currículo. In: *Anais do VIII Endipec*. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, Volume II, 1996.
- AZANHA, José Mario Pires. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras*. São Paulo, Pioneira, 1998.

- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo, Paulinas, 1989.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância mais aprendizagem aberta*. Caxambu, 21-Reunião Anual da ANPEd, GT Educação e Comunicação, set. de 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educação a Distância*. Campinas, Autores Associados, 1999.
- BOSI, Alfredo. Educação: as pessoas e as coisas. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA/Moderna, n. 7, set./dez. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n- 9. 394 de 20/12/1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei 1258-C (Ângela Amin). *Projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional da Câmara Federal*. Brasília, Câmara dos Deputados, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei (Cid Sabóia). *Substitutivo ao projeto de lei da Câmara n- 101*. Brasília, Senado Federal, 1993.
- BRASIL/MEC/SEAD. *Revista TV Escola - 2 anos*. Número especial. Brasília, jul. de 1998.
- BRASIL/MEC/INEP. *SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, 1995.
- BRASHVMEC/SEAD. *TV Escola - Guia de Programas: 1996-1998*. Brasília, 1999.
- BRASIL/MEC/SEED. *TV da Escola - avaliação da TV Escola pela Fundação Cesgranrio*. Brasília, 1998. (Série de Estudos de Educação a Distância).
- BRASHVMEC/SEF. *Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*". Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas, Brasília, dez. 1997
- BRASIL/ MEC/PNUD. *Programa Nacional de Educação a Distância - PNEAD - (versão 3.1.) Projeto BRA/96/008*. Brasília, abr. 1996.
- BRASIL/MEC/UNESCO. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993.
- BRITO, Regina L. G. Luz de. Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar. In: PINTO, Fátima C. F. *et alii. Administração escolar e política da educação*. Piracicaba, Ed. UNMEP, 1997.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

- BRUGGER, Walter. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. 4. ed. São Paulo, EPU, 1987 (verbete: tempo).
- BURGOS, Alicia Villagra de. El uso de la imagen en los programas de formación dei profesorado de los nuevos médios. In: MARTÍN, Alfonso Gutiérrez (coord.). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Universidade de Valladolid/ Disputación Provincial de Segovia, 1998.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Cultura e Comunicación entre Io global y Io local*. La Plata/Argentina, Universidad Nacional de La Plata, 1997.
- CANIZALES, Eduardo Permeia. A retórica e seu papel na interpretação de imagens. In: BRAGA, José Luiz *et alii* (org.). *A encenação dos sentidos - mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro, Diadorim/Compós, 1995.
- CARDOSO, Onésimo de Oliveira. Os paradigmas no ensino da comunicação: a transgressão epistemológica. *Comunicação e Sociedade*. São Paulo, IMS, v. 10, n. 17ago. 1991, p. 9-32.
- CASANOVA, Maria Antonia. Prólogo a la edición española. In: STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza (selección de textos por J. Rudduck e D. Hopkins)*. 2. ed., Madrid, Morata, 1993.
- CASSASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 95, nov. 1995.
- CASTELLS, Manuel *et alii*. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- CASTRO, Cláudio de Moura e CARNOY, Martin (coords.). *Como anda a reforma na América Latina?* Tradução de Luiz Alberto Monjardim e M. Lúcia Leão V. de Magalhães. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- COBERTURA jornalística da educação em debate. *O Popular*. Goiânia, 8 de nov. de 1999, p. 6, c. 1.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho. (Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação)*. Brasília, CNTE/UnB/Vozes, 1999.
- CONNELY, F. M. e CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: - *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- COSTELLA, Antônio. *Comunicação - do grito ao satélite*. São Paulo, Mantiqueira, 1978.

- CRUZ, Dulce Márcia. Videoconferência e educação a distância: a comunicação a serviço da interatividade. In: INTERCOM. *Revista Brasileira de Comunicação. Mídia, História e Poder*. São Paulo, v. 20, n.2, jul/dez. de 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. Seminário *Metodologia de ensino e universidade*. Goiânia, FE/UFG,dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, JM Editora, 1998.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição - elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. A educação superior na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma nova reforma? In: CATANI, A . M. *Congresso Internacional "Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI"*. Recife, 7-9 de abril de 1997.
- DOMINGO, José Contreras. *Que és? Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona, n. 24, abr. 1984. (tema dei mes: La investigación en la acción)
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 2. ed., Petrópolis, Vozes, 1994.
- DRAIBE, Sônia M. e PEREZ, José Roberto Rus. O Programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, Campinas, Autores Associados, n. 106, mar. 1999.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- ENGELS, Friedrich. Transformação do macaco em homem. In: *O papel da cultura nas ciências sociais*. Porto Alegre, Villa Martha, 1980.
- ESTEVE, José Maria. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa, Porto Editora, 1995.
- FAZENDA, Ivani et alii. *Interdisciplinaridade e novas tecnologias -formando professores*. Campo Grande, Ed. UFMS, 1999.
- FAUNDEZ, Antônio. *O poder da participação*. Tradução de Lígia Chiappini e Eliana Martins. São Paulo, Cortez, 1993.
- FAUSTO NETO, Antônio. A deflagração do sentido: estratégias de produção e captura da recepção. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, Brasiliense/ECA-USP, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed., 14. impressão, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, sem data. (verbete: treinamento)

- FERRER, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente - ensayos sobre narrativa y formación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- FERRÉs, Joan. *Televisão e educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- FOLHA DE S. PAULO. Leia a íntegra do programa de rádio de FHC. São Paulo, 31 maio 1995.
- FORQUEN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.
- LAGOA, Ana. A base é o que importa. *Jornal do Brasil*. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. Caderno Emprego & Educação para o trabalho. Rio de Janeiro. 28 fev. 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd. São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 80, p. 106-111, fev. 1992.
- \_\_\_\_\_. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. Brasília, CONSED/CEIUSE, 1996.
- GAVARD, Alain. *A formação de professores na França*. Goiânia, Seminário realizado na SUPEFM/SEE, agosto de 1999. (anotações pessoais)
- GERALDI, Corinta M. Grisolia et alii (org.). *Cartografias do trabalho docente- professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1998.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução Raul Fiker. 2. reimpressão. São Paulo, Ed. Unesp, 1991.
- GILDER, George. *A vida após a televisão: tudo sobre os últimos progressos em torno da televisão interativa*. Tradução Ivo Korytowski. Rio de Janeiro, Ediouro, 1996.
- GEROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

- GIROUX, Henry A . e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A . F. e SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução Maria Aparecida Baptista. 2. ed. rev. São Paulo, Cortez, 1995.
- GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- GOSCIOLA, Vicente. Videogravação em sala de aula. In: *Comunicação e Educação*. São paulo, Moderna/ECA/USP, n. 4, p. 46-51, set./dez. 1995.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. *O escrito, o dito e o feito - educação e partidos políticos*. Campinas, Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras -de-ordem e novos velhos problemas. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*. Brasília, v. 13, n. 1, janVjun. 1997.
- GRENSPUN, Mírian Paura S. Z. Formação dos profissionais da educação: uma questão em debate. In: ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (org.). *Múltiplas leituras da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n- 9394/96)*. Rio de Janeiro, Qualitymark/DunyaEd., 1997.
- GUIMARÃES, Valter Soares. *A capacitação docente em serviço: interações e resultados*. Goiânia, MEEB/FE/UFG, 1992. (dissertação de mestrado)
- GUTIERREZ, Gustavo Luiz e CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo, Cortez, 1998.
- GUTIERREZ, Francisco e PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Tradução de Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortês. Campinas, Papirus, 1994.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo, Loyola, 1999.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1970.
- HERGO, Jorge A . *Comunicación/ Educación: âmbitos, prácticas y perpspectivas*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1997.
- HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. *Filosofia da educação brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

- INSTITUTO Herbert Levy. *Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo*. São Paulo, Gazeta Mercantil, s/d.
- INSTITUTO de Planejamento Municipal (IPLAM). *Classificação dos setores e estrato social*. Goiânia, s.n.t.
- JACKS, Nilda. Pesquisa de recepção: investigadores, paradigmas, contribuições latino-americanas. (Entrevista com Guillermo Orozco) *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 22-33, jan./jun., 1993.
- \_\_\_\_\_ e RONSINI, Veneza M. Mediações na recepção: estudo comparativo entre receptor urbano e rural. BRAGA, José Luiz e outros (org.). *A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro, Diadorim/Compós, 1995.
- KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA/Moderna, n. 14, p. 68-75, jan./abr., 1999.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 6. Reimpressão, Rio de Janeiro, Ed. 34, 1998 a.
- \_\_\_\_\_. *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre, ArtMed, 1998b.
- LIMA, Licínio. Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*. Lisboa, v.4, n.2, p. 1-20, 1991.
- \_\_\_\_\_. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 14, jan. 1994.
- LOPES, Maria Immacolata V. de. *Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico*. São Paulo, Loyola, 1990.
- \_\_\_\_\_. Estratégias metodológicas da pesquisa em recepção. In: INTERCOM. *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, v. 16, n. 2, jul./dez., 1993.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa de recepção e educação para os meios. *Comunicação & Educação*. São Paulo, Moderna/USP, n.6, p. 41-46, maio/ago., 1996.
- LOUREIRO, Walderês Nunes et alii (org.). *Formação e profissionalização docente*. Goiânia, Cegraf, 1999.

- MACHADO, Lourdes Marcelino. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista*. São Paulo, Arte e Ciência, 1998.
- MARSDEN, Richard. Time, space and distance education. *Distance Education*. v. 17, n 2, 1996.
- MARTIN, Alfonso Gutiérrez. El profesor ante las nuevas tecnologías multimedia.  
In: - (coord.). *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Universidad de Valladolid/ Disputación Provincial de Segovia, 1998.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo, Brasiliense/ECA-USP, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução: Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ, 1997.
- MATA, Maria Lutgarda. Revolução tecnológica e educação: perspectivas da educação a distância. *Tecnologia educacional*. Revista da ABT. v. 21, n. 104, jan/fev. 1992.
- MATTELART, Armand e Michèle. *Los medios de comunicación en tiempos de crisis*. 7. ed., México, Siglo Veintiuno, 1998.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas; uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1977.
- MEC/INEP e ANPAE. *Gestão da educação: algumas experiências do Centro-Oeste*. Brasília, INEP, 1995.
- MELLO E SOUZA, A . e COSTA, Marly de Abreu. O nó górdio e a ponte de safena. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, v. 13, n. 1, p. 19-38, jan./jul. 1997.
- MELO, José Marques de. *Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americanos*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- MÉSZÁROS, István. Mediações (verbete). In: BOTTOMORE, Tom (edit.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- MORAES, Dênis de (org.). *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande, Letra Livre, 1997.
- MORAES, M. Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

- MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA/USP/Moderna, v. 1, n. 2, jan./abr. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo, Paulinas, 1998.
- MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. Tradução Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda. São Paulo, Atlas, 1996.
- NEVES, Carmen Maria de Castro. O desafio contemporâneo da educação a distância. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, p. 34-41, abr./jun. 1996.
- NISKIER, Arnaldo. Mais perto da educação a distância. *Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, p. 51-56, abr./jun. 1996.
- NOVO A, Antônio. *Os professores e sua formação*. Tradução de Graça Cunha et alii. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Portugal, Porto Editora, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Para uma análise das instituições escolares. In: \_\_\_\_\_ (org.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995b.
- \_\_\_\_\_. *Profissão professor*. 2. ed. Lisboa, Porto Editora, 1995c.
- \_\_\_\_\_. *Tendências das reformas educativas na Europa*. Palestra proferida em Marília/SP, 16 abr. 1996. (anotações de José Carlos Libâneo).
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Silêncio e implícito (produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, Pontes, 1989.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara, Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário. A . C, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1991.
- PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo, Cortez, 1998.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG*. Belo Horizonte, UFMG/FE, 1996. (dissertação de mestrado)

- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas*. Tradução de Helena Faria et alii. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- PINTO, Milton José. Semiologia e imagem. In: BRAGA, José Luiz *et alii* (org.). *A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- POPPOVIC, Pedro Paulo. Educação a distância: problemas de incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em desenvolvimento. *Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, p. 5-8, abr/jun. 1996.
- POPULAR, O . MEC cria programa de educação a distância. Goiânia, 10 jan. 1995.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/comfuturo: educação e multimídia*. Campinas, Papyrus, 1996.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam - Mídia e aprendizagem: do cinema ao computador*. Campinas, Alínea, 1998.
- REYES, José Luiz Olivari e equipe. Programa de recepção ativa de TV. In: CENECA. *Educación para la comunicación - manual latinoamerica.no de educación para los médios de comunicación..* Santiago do Chile, Ceneca/Unicef/Unesco, 1992.
- ROSAR, M. de Fátima Félix. *As políticas educacionais no contexto do Estado Neoliberal fia América Latina*. ANPEd/GT Estado e Política Educacional. São Paulo, FE/USP, 1999, mimeo.
- RÜDIGER, Francisco. *Indústria cultural e ideologia moderna: pressupostos da discussão sobre o receptor ativo na Escola de Frankfurt*. Reunião Anual da Intercom, GT Teoria da Comunicação, Santos, 1997.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1997.
- SANTOS, Milton. *Técnica espaço tempo- Globalização e meio técnico-científico informacional*. 3. ed. São Paulo, Hucitec, 1997.
- SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, p. 17-27, abr/jun. 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas/SP, Autores Associados, 1997.

- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da 2- revolução industrial*. Tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes, 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- SCHÖN, Donald A . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- SERBINO, Raquel Volpato e outros (org.). *Formação de professores*. São Paulo, Unesp, 1998.
- SGUISSARDI, Valdemar. Autonomia universitária e mudanças no ensino superior: da polissemia do conceito às controvérsias de sua aplicação. In: CATANI, A . M. (org.). *Congresso Internacional "Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Recife, 7/9 de abril de 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: *Escola S/A- quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro*. Brasília, CNTE, 1996.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e educação superior no Brasil (as ações dos atores em cena e o processo de privatização). CATANI, A . M. (org.). *Congresso Internacional "Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Recife, 7/9 de abril de 1997.
- \_\_\_\_\_ e SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (org.). *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior*. Campinas, Autores Associados, 1997.
- SOARES, Ismar de Oliveira. A comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional. *Perspectiva - Educação e Comunicação*. Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 11-22, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato - Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*. Brasília, v. 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999.
- SOUSA, Eda Coutinho B. Machado. Panorama internacional da educação a distância. *Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, p. 9-16, abr./jun. 1996.
- SOUSA, Mauro Wilton de. Comunicação e educação: entre meios e mediações. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 106, mar. 1999.
- SOUZA, Alberto de Mello e COSTA, Marly de Abreu. O nó górdio e a ponte de safena. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, v. 13, p. 19-38, jan./jun. 1997.

- SOUZA, Yeda Swirski de. Semântica argumentativa e a análise da produção de sentido nas organizações. *Letras de hoje*. Revista do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 34, n. 2, jun. 1999.
- SOVERAL, Eduardo Silvério Abranches de. Sobre a pedagogia para a era tecnológica. *Revista Ensaio: avaliação políticas públicas, Educação*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 22, p. 5-22, jan./mar. 1999.
- SQUIRRA, Sebastião Carlos de M. *Aprender telejornalismo: produção e técnica*. 2. ed. 1. reimpressão, São Paulo, Brasiliense, 1995. (Coleção Comunicação e Informática).
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza (selección de textos por J. Rudduck e D. Hopkins)*. 2. ed., Madrid, Morata, 1993.
- TEIXEIRA, M. Cecília Sanchez e PORTO, M. do Rosário Silveira. Gestão da escola: novas perspectivas. In: PINTO, Fátima C. Ferreira et alii (org.). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba, Editora Unimep, 1997.
- THJLBURG, João Luis van. Telespectador e a relação Tempo-Espaço: uma questão epistemológica. In: BRAGA, José Luiz et alii (org.). *A encenação dos sentidos: mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1995.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- TOMMASI, Livia De e outros (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez/ Ação Educativa/PUC-SP, 1996.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De e outros (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez/ Ação Educativa/PUC/SP, 1996.
- \_\_\_\_\_. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, PUC/SP, 1998.
- TOSCHI, Mirza Seabra e CORTICIONI, Mirian de Azevedo. A mulher como profissional da educação. *Uniciência*. Revista da Uniana. Anápolis, n.1, p. 21-28, 1994.
- \_\_\_\_\_. A nova LDB e o projeto político-pedagógico. *Comunicações*. Cadernos PPGE. São Paulo, Universidade Metodista de Piracicaba, v. 5, n. 1, p. 36-44, jun. 1998.
- UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEEP) . *Avaliação da TV Escola*. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, jul. 1997.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da praxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

- VEIGA, Uma Passos A (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1998.
- VIEIRA, Paulo Reis. Em busca da gestão estratégica da educação: notas para uma ruptura da perspectiva tradicional. *Revista da ANPAE*. Brasília, v. 13, n. 2, p. 247-260, jul./dez. 1997.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo, Cortez, 1995.
- XAVIER, Antônio Carlos da Ressureição e AMARAL SOBRINHO, José. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola - aumentando o desempenho da escola por meio de um planejamento eficaz*. Brasília, Impressão laser, 4. versão, 1998.
- XAVIER, A . C. da R. et alii (org.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília, JPEA, n. 147, 1995.
- ZEICHNER, Ken . Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O professor reflexivo (conferência)*. Caxambu, 20º Reunião Anual da ANPEd, set./97. (anotações pessoais de Mirza Seabra Toschi)
- \_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, São Paulo, n. 9, p. 76-87, set./ out./ nov./ dez. 1998.

### Referências de documentos não-convencionais

- CHAVES, Eduardo. *Ensino a Distância: conceitos básicos*. Rede de tecnologia na Educação, <http://www.edutecnet.com.br/edconc.htm>
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. *Informática na escola*, [on line].  
<http://www.propesq.ufpe.br/informativo/janfev99/publica.htm>
- DEMARTTNI, Pedro Paulo, ARANTAGY, Claudia Rosenberg. *A escola além da aula* (vídeo). Supervisão geral: Maria Cristina Ribeiro Pereira. Brasília, TV Escola/MEC, 1997, vídeo, VHS (Série Educação - Escola em discussão; duração: 11 min. 58 seg.

- LAASER, Wolfram. Produção e Projeto de vídeo e TV. *Revista Educação a Distância*. INED - Instituto Nacional de Educação a Distância. Brasília, n. 7-8, [s.d]  
[http://www. Intelecto.net/ead/laaser.html](http://www.Intelecto.net/ead/laaser.html)
- LEITE, Ligia Silva e SILVA, Christina Marilia Teixeira da. *A EAD capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem*.  
<http://www.intelecto.net/ead/ligia-cris.htm>
- NUNES, Ivônio Barros. *Noções de educação a distância*, [on line] Rio de Janeiro.  
<http://www.intelecto.net/ead/ivonio/.html>
- POLLY, Yonne, BRANDÃO, Sueli, ASSIS, Regina de. *Desatando os nós com afeto* (vídeo). Direção geral de educação: Cleide Ramos; roteiro: Nick Zarvos; direção geral: João Carlos Velho. Rio de Janeiro, Fundação Roquette-Pinto, 1989, vídeo, VHS (Série Educação - Nós na escola; duração: 19 min. 27 seg.
- POLLY, Yonne, BRANDÃO, Sueli, ASSIS, Regina de. *As escolas dos muitos Brasis* (vídeo). Direção geral de educação: Cleide Ramos e Regina de Assis; roteiro: Fernando Mozart; direção geral: João Carlos Velho. Rio de Janeiro, Fundação Roquette-Pinto, 1989, vídeo, VHS (Série Educação - Nós na escola; duração: 19 min. 50 seg.
- TODOROV, João Cláudio. A importância da educação a distância *Revista de Educação a Distância*. Brasília, n.4-5, abr. 1994 [http://www. Ibase.org.br/~ined/todorov.html](http://www.Ibase.org.br/~ined/todorov.html)

## **ANEXOS**

ANEXO 1 - Questionário da primeira sessão (sem videogravação).  
Respondido antes de assistir o programa "Desatando os nós com afeto".

### PESQUISA EDUCACIONAL

1. Você já usou programas da TV Escola em suas aulas?  
 Sim                       Não                      Porque?\_\_\_\_\_

(Responda as questões 2 e 3 apenas se respondeu sim na questão n. 1)

2. Qual programa você usou?\_\_\_\_\_
3. Em qual matéria?\_\_\_\_\_
4. O que você acha das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação nas escolas?
- uma coisa boa que aconteceu nas escolas
  - não mudará nada quanto à qualidade do ensino
  - assusta o professor que não sabe lidar com elas
  - vai melhorar muito o ensino
  - Outra. Qual?\_\_\_\_\_

ANEXO 2 - Questionário da segunda sessão. Respondido logo após assistir o Vídeo. Programa "A escola além da aula"

SESSÃO DE VÍDEO

Prezado (a) professor (a)

Agradeço você estar participando desta pesquisa. Isso é muito importante para o estudo que desenvolvo e que, espero, possa contribuir para entender mais a educação escolar no mundo tecnológico.

Hoje vamos ver juntos o vídeo "A escola além da aula" da TV Escola, com duração aproximada de 10 minutos.

Peço, porém, que logo ao terminar a apresentação do vídeo, você responda às questões colocadas a seguir. Escolha um pseudônimo, ou coloque seu nome se preferir, para identificar sua folha de respostas.

Obrigada!

Mirza

Nome ou pseudônimo:

- 1) O vídeo que passou agora fez com que você se lembrasse do quê?
- 2) O que significam essas lembranças para você?

(Este outro questionário foi respondido logo após a discussão coletiva do vídeo)

Agora que nós já conversamos sobre o vídeo "A escola além da aula", o que você acrescentaria às duas respostas que você deu no início da sua apresentação. Não esqueça seu nome ou pseudônimo:

ANEXO 3 - Questionário da terceira sessão. Programa: As escolas dos  
muitos Brasis

SESSÃO COLETIVA DE VÍDEO

Bom dia/ Boa tarde, professor (a)!

Mais uma vez obrigada por essa oportunidade de estar com vocês, refletindo a educação brasileira.

Hoje veremos um vídeo que comenta sobre as diferentes escolas do nosso país.

Porém, antes de assistirmos, peço que você responda as questões a seguir:

Nome ou pseudônimo:

1. Qual é a imagem que você faz do Brasil?
2. Essa imagem que você tem do país foi construída a partir do quê?
3. É esta imagem que você transmite aos seus alunos?

(Depois de assistir o programa e debater sobre ele, os professores responderam ao seguinte questionário)

Bom, professor (a)! Agora que já discutimos sobre o que vimos no vídeo, demos nossa opinião e ouvimos as opiniões de nossos colegas, peço que você responda as duas questões a seguir:

Nome ou pseudônimo:

1. Como é a escola dos seus sonhos?
2. Como desenvolver a autonomia e a cooperação na escola?

## ANEXO 4 - Questões orientadoras das entrevistas semi-estruturadas.

Entrevista semi-estruturada  
(questões orientadoras)

a) Para os professores:

1. Nome
2. Formação
3. Tempo de magistério:                      Nesta escola:
4. Qual disciplina leciona?
5. Por que escolheu essa disciplina?
6. Já usou vídeo nas aulas?                      Por que?
7. Já usou programas da TV Escola?              Por que?
8. Participou das sessões coletivas de vídeo da TV Escola?              Quantas?
9. De quais sessões participou?
10. O que mais o impressionou nas sessões coletivas?
11. Do que foi discutido, o que mais o marcou?
12. Gostou das discussões coletivas?
13. A dinâmica usada nas sessões foi válida?
14. Já tinha participado de outras discussões semelhantes?
15. As discussões provocaram alguma alteração no cotidiano da escola?

b) Para a coordenação pedagógica:

1. Nome
2. Formação
3. Tempo de magistério
4. Tempo de coordenação pedagógica:                      Nesta escola:
5. Ser coordenador foi opção sua?
6. A coordenação ajuda no quê na escola?
7. Faz reuniões pedagógicas? Por que?    Freqüência?
8. O que acha do uso de vídeos nas aulas?
9. Como coordenadora já estimulou o seu uso pelos professores?
10. Sua opinião sobre o TV Escola
11. Participou das sessões coletivas de vídeo da TV Escola?    Quantas?
12. Gostou das discussões que ocorreram durante as sessões?
13. Do que foi discutido o que mais a marcou?
14. As discussões repercutiram no cotidiano da escola?
15. As discussões alteraram algo na sua coordenação?

c) Para as diretoras:

1. Nome
2. Formação
3. Tempo de magistério
4. Tempo de direção:                      Nesta escola:
5. Ser diretor foi opção sua?
6. Como assumiu o cargo? (indicação, eleição etc)
7. Escolheu o coordenador pedagógico? Quais critérios levou em conta?
8. O que acha da administração da escola?
9. Qual é o objetivo da sua administração?
10. A administração pode colaborar para quê? Melhorar a educação?
11. O que acha das reuniões pedagógicas?
12. Participa das reuniões pedagógicas? Por que?
13. O que acha do uso de vídeos nas aulas/
14. Sua opinião sobre a TV Escola
15. Participou das sessões coletivas de vídeo?    Quantas?
16. O que achou delas?
17. A dinâmica usada nas mesmas é válida?
18. Gostou das discussões que ocorreram durante as sessões?
19. As discussões repercutiram de alguma forma no cotidiano da escola?
20. Do que foi discutido o que mais a marcou?