

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**O PROGRAMA TV ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO
COTIDIANO ESCOLAR DO PROFESSOR DE ARTE**

Elane Fátima Simões

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em
Engenharia de Produção.

FLORIANÓPOLIS
2001

Elane Fátima Simões

**O PROGRAMA TV ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO
COTIDIANO ESCOLAR DO PROFESSOR DE ARTE**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título
de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de
Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 30 de abril de 2001.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph.D.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.
Orientador

Prof. Alejandro Martins Rodriguez, Dr.

Prof. Milton Horn Vieira, Dr.

A todos os professores de Arte
que acreditam contribuir com o seu ensino
na pintura de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Aos professores de Arte, aos professores-orientadores do TV Escola, às equipes pedagógicas, e aos diretores, que construíram comigo esta pesquisa.

Ao CEFET-RN, por acreditar que uma boa educação só se realiza a partir de processos formativos desenvolvidos junto a seu corpo docente.

Ao Coordenador do TV Escola e demais funcionários da Gerência de EAD, da Secretaria Estadual de Educação, pelos caminhos abertos.

Ao professor Fialho, pela orientação, pela compreensão e amizade com que sempre conduziu nossa interlocução.

Aos professores do mestrado, pelas discussões iniciadas.

Aos colegas de turma pela boa companhia durante esta jornada.

Ao amigo Erinaldo, pela significativa ajuda na definição do tema de pesquisa.

À professora Maria do Carmo, pela acurada revisão lingüística.

Aos colegas e amigos do grupo de estudos do Projeto Arte na Escola, pelas profícuas trocas de idéias.

Aos queridos amigos, pela compreensão, apoio e incentivo constante.

Ao meu sobrinho Márcio, pela ajuda no inglês durante o mestrado.

A minha querida família, a quem devoto tudo o que sou.

Ao especial amigo e companheiro Eduardo, porto de ancoragem nesse percurso, pelas dedicadas leituras e permanente incentivo.

Ao meu filho Lucas, por alentar todos os meus dias com a sua presença.

SUMÁRIO

Lista de Gráficos	vii
Lista de Quadros	ix
Lista de Tabelas.....	x
Lista de Reduções.....	xii
Resumo	xiii
Abstract.....	xiv
1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 Justificativa.....	03
1.2 Estabelecimento do problema.....	08
1.3 Objetivos.....	08
1.3.1 Objetivo geral.....	08
1.3.1 Objetivos específicos.....	09
1.4 Questões a investigar.....	09
1.5 Delimitação do estudo.....	10
2 TV ESCOLA – UM PROGRAMA A SER DESCOBERTO.....	11
2.1 Objetivos e estrutura de funcionamento.....	11
2.2 Materiais complementares.....	13
2.3 O programa TV Escola no Estado do Rio Grande do Norte.....	15
2.3.1 O trabalho desenvolvido pela SECD.....	15
3 ENSINO DE ARTE NO BRASIL E OS PAPÉIS ASSUMIDOS (OU NÃO) PELO PROFESSOR DE ARTE.....	21
3.1 O início.....	22
3.2 O Barroco no Brasil - um passo em direção à arte do povo.....	22
3.3 O belo ideal e a educação reprodutora dos valores burgueses.....	23
3.4 A forte presença do desenho técnico no ensino de arte.....	25
3.5 Os anos 20 – começa a “livre expressão”	26
3.6 A oficialização do ensino de arte.....	29
3.7 Uma tentativa de politização - os anos 80.....	32
3.8 Os anos 90 – enfim, uma área de conhecimento.....	33
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PRÁTICA REFLEXIVA.....	37
4.1 Situando o momento atual – o contexto das reformas.....	37

4.2	Formação de professores - para além da racionalidade técnica.....	44
4.3	Inovação numa perspectiva reflexiva.....	49
5	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
5.1	A educação a distância, a formação de professores e a noção auto-aprendizagem.....	58
5.2	Funções fundamentais ao desenvolvimento de projetos de educação a distância.....	66
6	BUSCANDO UM CAMINHO – A METODOLOGIA.....	72
6.1	O caminho.....	72
6.2	Delimitação do universo e amostra.....	74
6.3	Coleta de dados.....	75
6.3.1	Os questionários.....	76
6.3.2	A entrevista.....	77
6.3.3	As observações.....	77
6.4	A análise dos dados: registro e observações.....	78
7	RESULTADOS OBTIDOS - ANÁLISE E DISCUSSÃO	80
7.1	Primeira etapa - o professor de arte.....	80
7.1.1	Organização e análise dos dados do Questionário 1.....	81
7.1.1.1	<i>Caracterização dos professores de arte.....</i>	<i>81</i>
7.1.1.2	<i>Aspectos relacionados ao fazer pedagógico do professor de arte e ao programa TV Escola.....</i>	<i>95</i>
7.2	Segunda etapa – a audição de outras vozes e a observação do contexto escolar.....	129
7.2.1	Organização e análise dos dados referentes aos Questionários 2, 3 e 4 e das observações realizadas nas escolas.....	130
7.2.1.1	<i>Estrutura micro do TV Escola – as unidades escolares.....</i>	<i>130</i>
7.2.1.2	<i>Estrutura macro do programa – a SECD.....</i>	<i>161</i>
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	167
8.1	Recomendações para futuros trabalhos.....	173
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
10	ANEXOS.....	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Classificação dos professores quanto ao gênero.....	81
Gráfico 2: Classificação quanto ao estado civil.....	82
Gráfico 3: Tempo de trabalho como professor de arte.....	84
Gráfico 4: Rede de ensino em que o professor atua.....	84
Gráfico 5: Número de escolas em que atua como professor de arte.....	85
Gráfico 6: Carga horária total de trabalho.....	86
Gráfico 7: Nível escolar em que os professores atuam.....	87
Gráfico 8: Formação Inicial dos professores.....	89
Gráfico 9: Habilitação no curso de educação artística.....	89
Gráfico 10: Ano de conclusão da formação inicial.....	90
Gráfico 11: Cursos de aperfeiçoamento na área de arte realizados pelos professores no período de 1996 a 1999.....	92
Gráfico 12: Freqüência em eventos artísticos.....	93
Gráfico 13: Grau de conhecimento do programa TV Escola.....	96
Gráfico 14: Conhecimento do material impresso.....	98
Gráfico 15: Materiais impressos citados.....	99
Gráfico 16: Utilização do material impresso	100
Gráfico 17: Relevância do material impresso para a prática pedagógica.....	101
Gráfico 18: Escolas que possuem proposta de trabalho envolvendo o Programa.....	102
Gráfico 19: Escolas que possuem sala própria para o funcionamento do TV Escola.....	104
Gráfico 20: Qualidade da sala do TV Escola.....	106
Gráfico 21: Existência do professor-orientador do TV Escola na instituição.....	107
Gráfico 22: Responsabilidade do professor orientador quanto à gravação dos programas.....	108
Gráfico 23: Gravação dos programas pelo próprio professor de arte.....	109
Gráfico 24: Solicitação de gravação de programas de arte.....	110

Gráfico 25: Qualidade do atendimento com relação à gravação de programas.....	113
Gráfico 26: Implementação do acervo de vídeos a partir dos programas da TV Escola.....	114
Gráfico 27: Representatividade quantitativa do acervo de vídeos na área de arte.....	115
Gráfico 28: Classificação do acervo em relação à fundamentação teórico-prática.....	117
Gráfico 29: Classificação do acervo em relação à qualidade técnica.....	118
Gráfico 30: Capacitação oferecida pela SECD para uso de novas tecnologias na educação.....	119
Gráfico 31: Carga horária do professor destinada às atividades do TV Escola.....	120
Gráfico 32: Contribuição do programa TV Escola para as atividades de sala de aula	122
Gráfico 33: Contribuição do programa TV Escola para a formação do professor de arte.....	123
Gráfico 34: Dificuldades com relação ao funcionamento do Programa.....	124
Gráfico 35: Classificação quanto à qualidade técnica do acervo de vídeos.....	139
Gráfico 36: Alcance do objetivo capacitação de professores pelo Programa (visão da equipe pedagógica).....	155
Gráfico 37: Alcance do objetivo capacitação de professores pelo Programa (visão dos diretores).....	155
Gráfico 38: Atuação do TV Escola no cotidiano da Instituição (Visão da equipe pedagógica).....	157
Gráfico 39: Atuação do TV Escola no cotidiano da Instituição (Visão dos diretores).....	158
Gráfico 40: Atuação do TV Escola no cotidiano da Instituição (Visão dos professores-orientadores).....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das escolas.....	130
Quadro 2: Formação dos educadores entrevistados	131
Quadro 3: Respostas do item 1 do Questionário 2.....	133
Quadro 4: Respostas do item 7 do Questionário 2.....	135
Quadro 5: Respostas do item 9 e 10 do Questionário 2	136
Quadro 6: Respostas do item 11 do Questionário 2.....	137
Quadro 7: Respostas do item 12 do Questionário 2.....	138
Quadro 8: Respostas do item 13 do Questionário 2.....	139
Quadro 9: Respostas do item 15 do Questionário 2.....	140
Quadro 10: Respostas do item 16 do Questionário 2.....	142
Quadro 11: Respostas do item 17 do Questionário 2.....	144
Quadro 12: Respostas dos itens 1 e 2 dos Questionários 3 e 2.....	145
Quadro 13: Respostas do item 4 do Questionário 3.....	147
Quadro 14: Respostas dos itens 6 e 5 dos Questionários 3 e 2.....	148
Quadro 15: Respostas do item 8 do Questionário 2.....	149
Quadro 16: Respostas do item 3 do Questionário 4 e itens 7 e 8 do Questionário 3.....	150
Quadro 17: Respostas do item 2 do Questionário 4.....	151
Quadro 18: Respostas do item 1 do Questionário 4.....	153
Quadro 19: Respostas dos itens 4 e 5 dos Questionários 3 e 4.....	156
Quadro 20: Respostas dos itens 6, 10, e 19 dos Questionários 4, 3 e 2 ..	159
Quadro 21: Respostas do item 6 do Questionário 2.....	162
Quadro 22: Respostas dos itens 20 e 11 dos Questionários 2 e 3.....	164
Quadro 23: respostas dos itens 20.1 e 11.1 dos Questionários 2 e 3.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Classificação quanto ao Gênero.....	81
Tabela 2: Classificação quanto ao estado civil.....	82
Tabela 3: Tempo de trabalho como professor de arte.....	83
Tabela 4: Rede de ensino em que o professor atua.....	84
Tabela 5: Número de escolas em que atua como professor de arte.....	85
Tabela 6: Carga horária total de trabalho.....	86
Tabela 7: Nível escolar em que os professores atuam.....	86
Tabela 8: Formação Inicial dos professores.....	89
Tabela 9: Habilitação no curso de educação artística.....	89
Tabela 10: Ano de conclusão da formação inicial.....	90
Tabela 11: Cursos de aperfeiçoamento na área de arte realizados pelos professores no período de 1996 a 1999.....	92
Tabela 12: Freqüência em eventos artísticos.....	92
Tabela 13: Grau de conhecimento do programa TV Escola.....	96
Tabela 14: Conhecimento do material impresso.....	97
Tabela 15: Materiais impressos citados.....	98
Tabela 16: Utilização do material impresso	100
Tabela 17: Relevância do material impresso para a prática pedagógica..	101
Tabela 18: Escolas que possuem proposta de trabalho envolvendo o Programa.....	102
Tabela 19: Escolas que possuem sala própria para o funcionamento do TV Escola.....	103
Tabela 20: Atividades desenvolvidas na sala do TV Escola.....	104
Tabela 21: Qualidade da sala do TV Escola.....	106
Tabela 22: Existência do professor orientador do TV Escola na Instituição.....	107
Tabela 23: Responsabilidade do professor-orientador quanto à gravação dos programas.....	108

Tabela 24: Gravação dos programas pelo próprio professor de arte.....	109
Tabela 25: Solicitação de gravação de programas de arte.....	110
Tabela 26: Motivos para a não solicitação de gravação de programas.....	111
Tabela 27: Motivos que levaram o professor a solicitar a gravação de programas.....	111
Tabela 28: Qualidade do atendimento com relação à gravação de programas.....	113
Tabela 29: Criação de acervo de vídeos a partir dos programas da TV Escola.....	114
Tabela 30: Representatividade quantitativa do acervo de vídeos na área de arte.....	115
Tabela 31: Formas de utilização do acervo do TV Escola.....	116
Tabela 32: Classificação do acervo em relação à fundamentação teórico-prática.....	117
Tabela 33: Classificação do acervo em relação à qualidade técnica.....	118
Tabela 34: Capacitação oferecida pela SECD para uso de novas tecnologias na educação.....	119
Tabela 35: Carga horária do professor destinada às atividades do TV Escola.....	120
Tabela 36: Contribuição do programa TV Escola para as atividades de sala de aula	122
Tabela 37: Contribuição do programa TV Escola para a formação do professor de arte.....	123
Tabela 38: Dificuldades com relação ao funcionamento do Programa.....	124
Tabela 39: Entraves ao funcionamento do programa TV Escola.....	125

LISTA DE REDUÇÕES

Siglas

CFE	Conselho Federal de Educação
CODESE	Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar
COED	Coordenadoria de Apoio Educacional
EAD	Educação a Distância
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAT	Programa de Apoio Tecnológico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
RN	Rio Grande do Norte
SECD	Secretaria de Educação Cultura e Desporto
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEM	Secretaria do Ensino Médio
TV	Televisão
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
VHS	Video-Home System

RESUMO

SIMÕES, Elane Fátima. **O programa TV Escola e suas implicações no cotidiano escolar do professor de arte.** 2001.204f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Esta pesquisa analisa as implicações pedagógicas do programa TV Escola para a formação didático-pedagógica do professor de arte do 3^o e 4^o ciclo do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino da cidade do Natal. O programa governamental TV Escola foi concebido para ser o primeiro passo na consolidação de um sistema nacional de educação a distância, tendo por objetivo atuar na formação continuada dos professores, e no enriquecimento do processo ensino-aprendizagem ao ser utilizado como recurso didático em sala de aula e como instrumento de introdução na rede pública de ensino das novas linguagens trazidas pelo avanço tecnológico. Relativamente à metodologia de coleta e análise dos dados privilegiaram-se, neste estudo, aspectos da abordagem qualitativa, uma vez que seu foco de interesse centra-se no dia-a-dia das escolas, significando, para este trabalho, ouvir professores, equipe pedagógica e direção, bem como acompanhar o funcionamento do programa TV Escola no interior das instituições de ensino. Visando atingir os objetivos propostos, a pesquisa de campo foi dividida em duas etapas. A primeira envolveu quatorze professores de arte da rede estadual de ensino da cidade do Natal. A segunda envolveu seis, das quatorze unidades escolares em que esses professores lecionavam. A análise dos dados consistiu num diálogo entre a teoria e as informações colhidas, na pesquisa de campo; ancora-se em postulados teóricos que contemplam os estudos sobre a formação do professor, o ensino de arte, e a modalidade de educação a distância, enquanto mediadora desse processo formativo. Os resultados revelaram que o programa TV Escola não tem contribuído de forma significativa para a formação didático-pedagógica do professor de arte, vez que se evidenciaram problemas de gerenciamento, em particular os de ordem pedagógica, na forma de implementação e condução desse processo no interior das instituições escolares.

Palavras-chave: formação do professor de arte, educação a distância, TV Escola.

ABSTRACT

SIMÕES, Elane Fátima. **O programa TV Escola e suas implicações no cotidiano escolar do professor de arte.** 2001. 204f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

The purpose of this work is to investigate the pedagogical implications of the distance education governmental program named TV Escola for the didactic-pedagogical formation of art teacher. The above mentioned program was conceived to be the first step in the consolidation of a distance education national system, which has the objective to act on continued formation of teachers, and to the enrichment of the apprenticeship-teaching process, being used as a didactical resource in class and as an instrument for the insertion of the new languages brought by the technological process on the public network of education. About the methodology of collecting and analysing data, this study privileges aspects of a qualitative approach, once that the interest focus is centered on quotidian work at the schools, which, for this work, meant to listen the teachers, the coordinator-teachers, the pedagogical team, the head-directors, and to watch the organizational structure and the working of TV Escola program inside the schools. In order to reach the proposed objectives, the research was divided in two parts: the first one involved fourteen art teachers of the State Education Network of Natal; the second, six schools among those on which the referred teachers work. The analysis of data consisted in a dialogue between the theory and the collected information; it anchors on theoretical postulates which contemplates the studies about the teacher formation in a reflexive perspective, the art teaching, and the distance education modality as mediator of that formative process. The results reveal that the TV Escola program is not contributing, in a significant way, for the didactic-pedagogical formation of the art teacher, once they evidence management problems, particularly related to pedagogical aspects, on the implementation and conduction of that process in the educational institutions.

Key words: art teacher formation, distance education, TV Escola.

1 INTRODUÇÃO

Os indivíduos que tentam modificar a educação, quer seja numa dada sala de aula ou em todo o sistema educativo, raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo (Bogdan e Biklen, 1994, p. 265).

O ensino de arte, no Brasil, foi marcado historicamente pela desarticulação entre a produção teórica, a prática pedagógica nesta área e a legislação do seu ensino pelos órgãos oficiais. Esse fato desencadeou, dentro das universidades, processos formativos deficitários e, conseqüentemente, práticas pedagógicas inconsistentes no interior das escolas. Por outro lado, essa área de conhecimento sofreu, nestes últimos anos, profundas transformações de ordem epistemológica, requerendo num curto espaço de tempo um outro perfil do professor de arte. Desse modo, surge uma nova problemática nesse campo de ensino: como transformar a prática pedagógica do professor de arte que já se encontra atuando nas escolas? Constatando-se esta problemática no âmbito da educação, propõe-se, por este estudo, investigar em que medida o programa governamental de aperfeiçoamento e atualização docente TV Escola vem contribuindo para a melhoria da formação do professor de arte. Procurando responder à questão que ora se coloca, esta pesquisa foi sistematizada em oito capítulos, assim distribuídos:

- Capítulo 1 - apresenta a situação-problema, os argumentos relacionados à justificativa, a importância do estudo, a definição dos objetivos, as questões a investigar e a delimitação do objeto.

- Capítulo 2 - contextualiza o programa TV Escola, em nível nacional e estadual.
- Capítulo 3 - traz uma síntese histórica do ensino de arte no Brasil, delineando as multifaces assumidas por essa área de conhecimento no contexto educacional, no intuito de explicitar a formação didático-pedagógica do professor de arte que está atuando hoje nesse campo de ensino.
- Capítulo 4 - Contextualiza o momento atual vivido no campo educacional, ressaltando o importante papel que os estudos sobre a formação de professores pode desempenhar na configuração de uma nova profissionalidade docente. Discute a formação reflexiva como possibilidade de reconstrução da prática docente, através de uma formação continuada que deve ser assumida coletivamente pela escola.
- Capítulo 5 - discute a necessidade de se conhecer pressupostos teórico-metodológicos do ensino a distância para qualquer ação pedagógica que se efetive através desse processo educativo. Ressalta também a importância de tal modalidade de ensino para a capacitação profissional em grande escala. Apresenta, por fim, algumas funções consideradas fundamentais para o desenvolvimento de projetos de educação a distância.
- Capítulo 6 - apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo.
- Capítulo 7 - faz a descrição e análise dos dados.

- Capítulo 8 - apresenta, como consequência de todo o percurso e das análises feitas, as conclusões e recomendações.

1.1 Justificativa

A história humana registra um momento de significativas mudanças em todas as áreas do conhecimento. Novas exigências se impõem ao ser humano ante às transformações epistemológicas, sociais, e tecnológicas que se processam. Nesse contexto, a educação, entendida como prática social humana, caracteriza-se pela incessante busca e renovação do saber-fazer educativo.

No Brasil, a pesquisa educacional, impulsionada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, vem contemplando, nos últimos anos, um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores.

Essa tendência é enfatizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ao afirmar que:

“a formação continuada em serviço é uma necessidade, e, para tanto, é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar” (PCN.MEC.SEM, 1998, p.38).

Percebe-se, claramente, na afirmação acima, qual o papel a ser desempenhado pela educação continuada nesse novo contexto educacional, uma vez que se apresenta, cada vez mais, associada ao processo qualitativo de práticas formativas pedagógicas.

“A construção de um (...) projeto de formação continuada de professores apresenta-se como um desafio inadiável, trazendo consigo duas questões interligadas e inter-conseqüentes: como ‘formar’ o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador ‘tecer seu próprio fio?’” (Porto, 2000, p.12).

Estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço, a educação a distância ganha amparo legal para contribuir na solução dos graves problemas educacionais do País. Assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no seu Artigo 80 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”(Brasil, 1996).

Nesse contexto, o Governo Federal, através do Ministério da Educação – MEC, implementa suas políticas educacionais de valorização do magistério, investindo principalmente na capacitação de professores, através de programas de educação a distância, criando uma Secretaria para tratar

especificamente dessa área. Como parte dessa política, surge, em 1995, o Programa TV Escola e o Programa de Apoio Tecnológico – PAT.

O Programa de Apoio Tecnológico, mais conhecido como *Kit* Tecnológico, constitui a base material do Programa TV Escola e tem por objetivo fornecer a todas as escolas públicas de ensino fundamental – com mais de cem alunos – um *kit* composto por uma antena parabólica, uma televisão, um videocassete, um estabilizador de tensão elétrica e dez fitas de vídeo padrão VHS.

A TV Escola é hoje um dos principais programas do Ministério da Educação. Através desse programa, o Ministério visa melhorar a formação continuada dos professores, e proporcionar o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, colocando à disposição das instituições públicas de ensino fundamental e médio, recursos tecnológicos já incorporados ao dia-a-dia de grande parte das escolas particulares, na tentativa de reduzir a desigualdade existente entre essas redes de ensino. O Programa atua nas diversas áreas do ensino fundamental e médio: Língua portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação física, Arte, Meio ambiente, Saúde, Convívio social e Ética. Além desses, contemplam-se temas específicos para a formação de professores e administradores escolares.

Em se tratando de sua utilização nas escolas, os programas veiculados pela TV Escola revelam-se satisfatórios – principalmente em termos quantitativos –, conforme descrevem as pesquisas realizadas por entidades ligadas ao governo federal. Uma das mais recentes, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo – FIEP/USP

registra o nível de alcance do Programa, considerando o fato de ser ele mais ou menos conhecido. Conferindo o resultado, verifica-se que 88,4% das escolas afirmam conhecer a TV Escola; 88,3% conhecem o *Kit* tecnológico; mais da metade, 61% das escolas, com *Kit* instalado, realizam gravações dos programas. Vale a ressalva de que uma parcela considerável dessas pesquisas são de âmbito nacional, trabalhando por amostragem das regiões, incluindo todos os atores envolvidos, como secretários de educação, delegados de ensino, técnicos responsáveis pelo Programa, diretores das escolas, coordenadores estaduais, professores-orientadores e também professores.

Em conseqüência, faz-se necessária, uma reflexão mais acurada do objeto final desse programa – que é o cotidiano pedagógico do professor, considerando-se que o êxito de um programa como o TV Escola só é plenamente alcançado quando o professor é capaz de incorporá-lo ao projeto político pedagógico da escola (Neves, 1999).

Assim, somente a partir de uma investigação científica, cujo mediador seja o cotidiano escolar do professor, é que se podem avaliar com maior clareza as implicações de um programa de tal amplitude como o TV Escola. Afiançando esse ponto de vista, Caseiro (2000, p. 48), declara ser o estudo do cotidiano escolar que possibilita um melhor entendimento “das múltiplas transformações que as políticas públicas sofrem ao longo do conflitante caminho que percorrem desde a sua formulação até a sua implementação negociada na vida diária”.

Um outro aspecto a ser ressaltado, é a opção pelo professor de arte como categoria profissional a ser estudada nesta pesquisa. Essa escolha

justifica-se basicamente por dois motivos. O primeiro diz respeito ao fato de a área de ensino de arte, no Brasil, ter sido construída historicamente dentro de um processo desarticulado, quer em nível de legislação educacional, de aportes teóricos ou de prática pedagógica. Esse processo teve como consequência uma formação didático-pedagógica deficitária dos profissionais da área. Para Barbosa (1998), o despreparo profissional dos professores de arte tem contribuído para o fracasso da missão da disciplina. Somam-se a esses fatores, as profundas transformações, de ordem epistemológica, sofridas nos últimos anos nessa área de ensino. Portanto, a necessidade de formação continuada junto a esses profissionais faz-se urgente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte corroboram essa necessidade ao afirmar que

“as inserções e articulações de linguagens da Arte no Ensino Básico exigem um consistente e continuado projeto político-pedagógico que inclua melhores qualidades de estudo, salário e capacitação para o exercício profissional de professores que atuam na disciplina de Arte” (PCN.MEC.SEM, 1999, p. 108).

O segundo motivo, de ordem mais subjetiva, está relacionado à experiência profissional de doze anos como docente nessa área de ensino, e três anos como Coordenadora do Projeto Arte na Escola¹, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Uma vivência à frente de um programa destinado à capacitação continuada de professores de arte, da

¹ O Projeto Arte na Escola é constituído por um conjunto articulado de universidades e instituições culturais engajadas em prol do ensino de arte. Tem como objetivo central implementar programas que visem à capacitação continuada de professores de arte, e viabilizar materiais de apoio para o enriquecimento e contextualização do ensino das artes visuais.

rede pública e privada de ensino da cidade do Natal, permitiu à pesquisadora constatar a carência de atualização profissional desses docentes.

1.2 Estabelecimento do problema

Consciente da formação inicial deficitária dos professores de arte, da necessidade de investimento na profissionalização desses docentes, para uma atuação mais condizente com os novos aportes teórico-práticos dessa área de ensino, e da relevância do Programa TV Escola, dentro das políticas públicas educacionais nacionais, para a capacitação e o aperfeiçoamento de professores em serviço, é que este trabalho propôs-se investigar a seguinte questão: em que medida o Programa TV Escola está contribuindo para a fundamentação teórico-prática do professor de arte, do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, da Rede Estadual de Ensino da cidade do Natal?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as implicações pedagógicas do Programa TV Escola para a formação didático-pedagógica do professor de arte do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino da cidade do Natal.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o perfil dos professores de arte envolvidos na pesquisa, considerando aspectos como formação inicial e continuada, atividades profissionais, culturais e de produção intelectual;
- b) observar o funcionamento do Programa TV Escola no cotidiano escolar;
- c) realizar um estudo sobre a avaliação do professor de arte, e a dos demais atores envolvidos, frente ao Programa TV Escola .

1.4 Questões a investigar

Este trabalho pretende responder, basicamente, às seguintes indagações:

- Qual é o perfil do professor de arte do ensino fundamental, 3^o e 4^o ciclos, da Rede Estadual de Ensino da cidade do Natal?
- Como está sendo operacionalizado o funcionamento do Programa TV Escola, no contexto das escolas estaduais de ensino fundamental da cidade do Natal? Essa forma de operacionalização está contribuindo para o processo formativo do professor de arte?
- Quais as implicações pedagógicas, advindas desse Programa, para a prática pedagógica do professor de arte?
- Como os professores de arte, e demais atores, envolvidos no processo de funcionamento do TV Escola, avaliam o Programa?

1.5 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa TV Escola. Por ser esse um programa de âmbito nacional que abrange toda a rede pública de ensino, delimitou-se – por questões operacionais – a Rede Estadual de Ensino, no nível fundamental (3^o e 4^o ciclo) da cidade do Natal, como universo de implementação a ser investigado.

A opção por trabalhar com o professor de arte no 3^o e 4^o ciclos do nível fundamental, apóia-se em duas razões. Em primeiro lugar, considerou-se o fato de o Programa TV Escola só haver definido uma programação específica para o ensino médio a partir do ano de 1999. Em segundo lugar, considerou-se que a exigência da licenciatura em arte para ministrar esta disciplina, somente era obrigatória nesses ciclos do ensino fundamental, facultando-se às escolas ter ou não professores qualificados para ministrá-la no 1^o e 2^o ciclos.

TV ESCOLA – UM PROGRAMA A SER DESCOBERTO

Cada escola é uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada...Uma trama (...) que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (Ezpeleta e Rockwell 1986, p. 12).

Este capítulo se propõe contextualizar o Programa TV Escola, tanto em nível nacional, como em nível estadual. Evidencia seus objetivos, sua estrutura organizacional e de funcionamento, e os materiais que o compõem. Os dados apresentados provêm, em sua maioria, de pesquisa na própria página do Programa na Internet, de documentos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Rio Grande do Norte – SECD, de publicações da área, e de uma entrevista com o Coordenador Estadual do TV Escola no RN.

2.1 Objetivos e estrutura de funcionamento

O Programa TV Escola é “um complexo de ações televisivas destinadas à capacitação docente e à ampliação do acesso dos alunos às novas informações” (Draibe, Perez, 1999, p. 31). Segundo o Ministério da Educação, foi criado com o objetivo de ser mais uma estratégia do governo federal para reduzir as taxas de repetência e evasão, motivar professores e alunos, desenvolvendo atividades de formação em múltiplas linguagens, diversificando os espaços educacionais e ampliando os domínios do conhecimento, além de

incentivar atitudes autônomas que formam a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes.

O ponto de partida do programa foi enviar para escolas públicas, com mais de cem alunos, televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite e um conjunto de dez fitas de vídeo VHS, para iniciar as gravações.

Há no Brasil, segundo o Censo de 1999, 60.955 escolas públicas com mais de cem alunos. Nessas instituições, estudam 28.965.896 alunos e trabalham 1.091.661 professores. O programa TV Escola já está em 56.770 do total das escolas mencionadas, o que representa 93% da rede pública brasileira.

Sua estrutura operacional tem como características a descentralização e a autonomia, sendo a responsabilidade de seu funcionamento dividida em três instâncias:

- a federal, através da Secretaria de Educação a Distância - SEED, assume a produção, execução, compra e dublagem dos programas; promove a articulação com as secretarias estaduais e prefeituras; produz e divulga o material impresso; realiza pesquisas, acompanha e avalia o Programa;
- a estadual, através das secretarias estaduais de educação, encarrega-se de orientar as escolas e capacitar recursos humanos para implantação e utilização do Programa;
- a das instituições escolares, responsabiliza-se pelas gravações dos programas transmitidos pela TV Escola; pela montagem de uma videoteca a partir dessa programação; pela designação de profissionais para coordenar as atividades do Programa; pela criação

de condições para os professores assistirem aos programas, e pela divulgação do material impresso (Draibe, Perez, 1999).

Quanto à programação que compõe o canal TV Escola, vale o registro de que se apresenta distribuída em sistema de blocos: o primeiro – com duração de duas horas – atende ao Ensino Fundamental e é reprisado quatro vezes ao dia; o segundo, atendendo ao Ensino Médio, tem duração de uma hora, sendo reprisado três vezes ao dia; o terceiro bloco é composto pelo programa Salto para o Futuro, criado, em 1992, especificamente para o aperfeiçoamento de professores e incorporado ao TV Escola em 1996. Esse bloco possui duração de um hora, sendo também reapresentado três vezes ao dia.

Aos sábados e domingos, a TV Escola veicula uma programação especial, o Escola Aberta, uma seleção especial de filmes, séries, e programas que tratam de assuntos de interesse geral, tendo como objetivo alcançar as famílias e as comunidades.

No interior das unidades escolares, os professores são instruídos pelos professores-orientadores – responsáveis pelo funcionamento do Programa – a utilizar a programação gravada como auxílio ao planejamento pedagógico, à sua fundamentação teórica e também como recurso didático em sala de aula.

2.2 Materiais complementares

Também fazem parte do TV Escola, como complemento à programação veiculada pelo canal de televisão, os materiais impressos de divulgação (Cartazes e Revista), de referência (Guias e Grade de Programação) e de fundamentação (os Cadernos e a Série Estudos).

- *Revista da TV Escola* - possui publicação bimestral, e é distribuída para cada escola integrada ao Programa. Além de mostrar diversas experiências de ensino com a TV Escola, a Revista contém um encarte com a grade da programação bimestral, uma seção de cartas,

comentários sobre os destaques da programação do período, entrevistas e matérias de interesse dos alunos e professores. Até julho de 1998 haviam sido distribuídas 3.230.000 revistas.

- *Guia de Programas* - editado e distribuído uma vez por ano. Contém a descrição dos vídeos e programas exibidos. O Guia é uma obra de referência que facilita a consulta e a utilização adequada dos programas gravados, servindo também para catalogação do acervo das escolas. Foram distribuídos 120.000 Guias de Programas da TV Escola.
- *Cadernos da TV Escola* - A cada nova série de programas produzidos pela TV Escola é publicado um livro com textos tratando dos conteúdos que compõem a série. Esses textos complementam a série, aprofundando o conteúdo e dando ao professor um material para auxiliá-lo na compreensão e utilização dos programas. Foram produzidos 5.970.000 exemplares.
- *Série de Estudos* - Publicado pela Secretaria de Educação a Distância/ MEC, traz temas atuais na área de educação, comunicação, e novas tecnologias. Foram produzidos 1.682.000 exemplares.

2.3 O programa TV Escola no Estado do Rio Grande do Norte

O programa TV Escola está implantado no Estado do Rio Grande do Norte sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desporto - SECD, através da Gerência de Tecnologia Educacional e Educação

a Distância, que é uma estrutura ligada à Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar - CODESE.

A fim de contextualizar o funcionamento do Programa, no Estado do RN, foi realizada uma entrevista com o Coordenador Estadual de EAD/TV Escola da SECD. A referida entrevista será apresentada em seus aspectos mais importantes, nesta seção.

2.3.1 O trabalho desenvolvido pela SECD

Atualmente, a Gerência de EAD/TV Escola dispõe de dez técnicos para atuar junto ao TV Escola. Desse total, um já é mestre em tecnologia educacional, outro está concluindo seu curso nessa mesma área, três estão fazendo especialização em EAD, outros três possuem curso superior, e apenas um possui nível médio em magistério. O coordenador tem especialização em EAD.

A Secretaria de Educação a Distância do MEC é o órgão responsável pela capacitação dos gerentes estaduais do TV Escola, oferecendo cursos de especialização, mestrado e doutorado com recursos próprios.

A equipe, conforme descreveu o coordenador, organiza seu trabalho, dividindo-o em várias ações e atividades, cabendo a uma parte a realização de capacitações, e à outra o atendimento aos diretores para implantação de regências, análises de relatórios, ofícios de solicitação de equipamentos, enfim a tarefa mais burocrática.

Segundo o Coordenador Estadual, o papel da SECD frente ao TV Escola tem sido o de promover, da melhor maneira possível, a incorporação da filosofia do Programa no interior das escolas. "A Secretaria entende que somente quando o Programa for inserido no projeto político-pedagógico das

instituições escolares é que haverá uma utilização e um aproveitamento maior dos recursos audiovisuais pelo professor, aluno e demais atores do processo didático que compõem a escola.”

- *Dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do Programa*

Tratando sobre as dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento do Programa, o Coordenador afirmou que o maior problema é a falta de recursos financeiros para promover capacitações mais amplas, e também para a aquisição de novos equipamentos em substituição àqueles que se encontram ultrapassados tecnologicamente.

- *Carga horária para os docentes atuarem junto ao TV Escola*

A definição de carga horária dos professores para o desenvolvimento das atividades concernentes ao programa TV Escola foi determinada legalmente, no Estado do RN, através da Portaria 130/97 que estabelece no seu Artigo 2º um horário de trabalho (uma hora) para a formação em serviço.

- *Espaço atual da educação a distância dentro da SECD*

Para o Coordenador Estadual do TV Escola o espaço atual da educação a distância, dentro da SECD é cada vez maior. “Hoje, a saída da educação do país, para democratizar o acesso à escola é a EAD. A SECD está promovendo no momento dois cursos de aperfeiçoamento e capacitação a distância. Um para gestores escolares e outro para professores do ensino fundamental e médio.”

- *Objetivo do TV Escola de capacitação e aperfeiçoamento dos professores*

Segundo o Coordenador, os professores-orientadores têm clareza do objetivo do TV Escola, mas há uma resistência por parte dos próprios professores, da equipe técnica, e principalmente da direção da escola, em função do cumprimento do calendário letivo e da resistência ao novo na educação.

- *Orçamento financeiro para viabilizar o Programa*

Os recursos para o TV Escola são provenientes do orçamento anual do Estado e de parcerias com o Governo Federal e outras instituições, como UNESCO e UNICEF. No entanto, segundo o Coordenador, esses recursos não são suficientes para o desenvolvimento do trabalho. “Na realidade, são apenas paliativos. Não existe um percentual definido de recursos para o programa.” O que existe é uma resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, determinando as dez prioridades na execução dos recursos da Caixa Escolar; o TV Escola é uma delas.

- *Crítérios para escolha dos professores-orientadores, responsáveis pelo trabalho com o TV Escola nas instituições escolares.*

Para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, o professor-orientador deve ter o magistério; para o 3º e 4º do ensino fundamental e para o ensino médio, o orientador deve ter curso superior em pedagogia ou nas demais licenciaturas.

- *Acompanhamento pela SECD do trabalho desenvolvido pelos professores-orientadores nas instituições escolares*

De acordo com o Coordenador, foi implantado um sistema de monitoramento informatizado do Programa, para agilizar as informações. Além disso, os

professores orientadores encaminham relatórios bimestrais das atividades realizadas pelo Programa nas instituições escolares. Também são realizadas visitas às diretorias regionais de educação, onde são ministrados mini-encontros de capacitação, supervisão das escolas e reuniões com a equipe gestora das instituições.

- **Capacitação dos professores-orientadores do TV Escola**

O objetivo é que cada vez mais a modalidade de educação a distância seja posta em prática. Para isso, as capacitações estão sendo realizadas à distância com o apoio das universidades e da própria TV Escola, através de cursos de extensão.

- **Participação de outros membros das escolas nos programas de capacitação**

As capacitações envolvem os diretores, os supervisores e os professores orientadores. O objetivo é a incorporação do Programa ao projeto político-pedagógico das escolas.

- *Formação e organização das videotecas do TV Escola nas unidades escolares.*

As escolas são orientadas no sentido de fazerem aquisição das fitas virgens com os recursos da Caixa Escolar. Além disso, recebem esclarecimentos quanto à catalogação das fitas, gravação dos programas e operacionalização dos equipamentos. A própria SECD dispõe de uma videoteca com 4000 programas gravados em diversas áreas do conhecimento e de vários programas e projetos, tais como o vídeo-escola, a enciclopédia britânica, um salto para o futuro, do IBAMA, Telecurso 2000. A videoteca funciona como locadora para as escolas que, por problemas técnicos, não conseguem gravar a programação.

- *Acervo de vídeos na área de arte, pertencente a Videoteca da SECD*

Não foi possível identificar a quantidade de programas de arte por estarem distribuídos em várias fitas de vídeo juntamente com programas de outras áreas de conhecimento. De acordo com o Guia do TV Escola (SEED, 1999, p.6-15) existem trinta programas específicos de arte, sendo sete destes séries constituídas de vários programas.

- *Elaboração de propostas pedagógicas pelas instituições escolares para o trabalho com o TV Escola*

A partir do ano de 2001 será solicitada às unidades escolares a apresentação de uma proposta pedagógica ao se credenciarem ao Programa.

- ***Distribuição do material impresso do TV Escola***

Todo o material é distribuído diretamente pelo MEC para as escolas de todo o país. Tanto aquele de divulgação e referência quanto o de fundamentação teórica, como os Cadernos do TV Escola.

Após esta breve descrição da estrutura de funcionamento do programa TV Escola, em nível nacional e estadual, será contextualizado, no Capítulo 3, o outro enfoque desta pesquisa – o professor de arte.

3 ENSINO DE ARTE NO BRASIL E OS PAPÉIS ASSUMIDOS (OU NÃO) PELO PROFESSOR DE ARTE

(...) emprestamos o melhor de nós como professores, nossas fundamentações teóricas, nossos gestos, atos, atitudes e experiências para melhor traduzir o sentimento e a razão de ensinar arte (Martins, Picosque, Guerra, 1998).

Neste capítulo, faz-se um percurso histórico e contextualizado do processo de formação do professor de arte, considerando o pensar a formação de professores, a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente (Nóvoa, 1992).

A análise histórica e contextualizada do processo educativo em arte, no Brasil, oferece elementos para uma reflexão sobre a formação e, conseqüentemente, a prática pedagógica do professor de arte, permitindo, dessa forma, melhor compreender a situação atual do cotidiano escolar em que se encontra esse professor.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas e, especialmente no caso de arte, artísticas e estéticas. Quando caracterizadas em seus diferentes momentos históricos, elas ajudam a melhor compreender a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida (Ferraz e Fusari, 1993).

3.1 O início

Com a colonização, por volta de 1530, tem início a concepção de arte e de ensino de arte no Brasil. No contexto de colônia basicamente agrícola, a educação, não foi, a princípio, prioridade para o colonizador, uma vez que o trabalho agrícola não exigia formação especial.

Não obstante, com a chegada dos Jesuítas, em 1549 (sob as ordens da classe dominante portuguesa), incumbidos da missão de catequizar os índios, a fim de transformá-los numa possível classe trabalhadora e inculcá-lhe valores e comportamentos ditados pela Igreja Católica, surge a primeira manifestação concreta do ensino de arte no Brasil. Coube à educação um papel colonizador e à arte, instrumento dessa educação, servir de meio à doutrinação da religião cristã.

Segundo Aranha (1989), a influência mais marcante da educação jesuítica foi aquela exercida na formação da burguesia e das classes dirigentes da época. Uma estrutura de ensino predominantemente clássica, em que se valorizava a literatura e a retórica, em detrimento do estudo das ciências e da atividade manual.

3.2 O Barroco no Brasil - um passo em direção à arte do povo

O Barroco, trazido pelos portugueses, ganha no Brasil traços peculiares. Por sua grande carga emotiva, conquista os brasileiros e tem nos artistas populares seus grandes realizadores.

O processo de aprendizagem artística encontrava-se vinculado às oficinas dos artesãos, às ruas e às instituições religiosas, pois não existiam escolas de arte. Essa arte, ensinada em ateliês criados à sombra dos conventos, requeria uma formação mínima e dependia em muito do autodidatismo. De acordo com Biasoli (1999, p.49),

“o trabalho manual era para escravos e índios, e o saber universal, para a formação da elite intelectual, distanciada do trato de assuntos e problemas da realidade imediata, fato que evidencia a concepção da arte como trabalho manual e a caracterização da arte como instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma”.

3.3 O belo ideal e a educação reprodutora dos valores burgueses

A vinda de D. João para o Brasil, em 1808, acarretou mudanças no panorama nacional. No plano educacional, o recém criado reinado tinha como objetivo central o desenvolvimento de profissões técnicas e científicas. Essa nova proposta não foi bem aceita, frustrando as primeiras tentativas de implantação do ensino técnico na primeira metade século XIX. Com a chegada da Missão Francesa em 1816, aporta no Brasil o estilo neoclássico, e com ele, as academias de artes oficiais da Europa, que irão servir plenamente às necessidades da classe dominante brasileira. Para Cavalcanti (1968, p.123),

“as artes do neoclassicismo ou academicismo se definem pela imitação ou adaptação na arquitetura, escultura e pintura, e mesmo nas chamadas artes menores, dos modelos greco-romano clássicos e renascentistas italianos”.

O estilo Neoclássico, trazido pelos franceses e incorporado ao Brasil por decreto de D. João VI, foi assumido pelas elites e classes dirigentes como o que havia de mais atual e, principalmente, como símbolo de distinção e refinamento. É assim que esse estilo impõe-se como a base do ensino de arte na Academia Imperial de Belas Artes, criada pela Missão Francesa, em 1816. Esse fato levou a um distanciamento entre a arte produzida pela aristocracia, nas academias, e a arte produzida pelas classes populares.

De acordo com Biasoli (1999), o aprendizado da arte, proporcionado por intermédio das oficinas, é substituído por exercícios formais, na educação primária e secundária, nos quais predominavam o retrato e a cópia de estampas. Era a arte entendida como símbolo de *status* social, e o ensino de arte como prática reprodutivista e autoritária. Aos poucos, a classe dirigente impôs o estilo neoclássico, oficializando-o como a base do ensino de Belas Artes. O barroco brasileiro, até então ensinado nas oficinas e exercido por artistas populares, vai sendo substituído por uma concepção de arte mais elitizada, ocasionando uma cisão entre a arte popular e a arte acadêmica. Tinha-se então, uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto, na figura do professor como dono da verdade, e em conteúdos considerados verdades absolutas.

3.4 A forte presença do desenho técnico no ensino de arte

As transformações sociais ocorridas no Brasil, provocadas pela abolição (1888), pela proclamação da república (1889), e no início do século XX, pela Primeira Guerra Mundial (1914), irão refletir-se nos objetivos do ensino de arte. Esse reflexo foi decorrente do prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasavam o movimento republicano de 1889.

Esse período foi marcado pelos princípios do liberalismo – ênfase na liberdade e aptidões individuais, e do positivismo – valorização do racionalismo e exatidão científica (Ferraz e Fusari, 1993, p.28). De um lado, as idéias dos positivistas influenciavam a revolução do ensino médio, centrado num currículo que enfatizava o ensino das ciências; de outro, as idéias dos liberais voltadas para a revolução industrial, acreditando que o progresso econômico do país estava ligado à capacitação de seu povo.

Tanto os positivistas quanto os liberais não descartavam o ensino de arte e sua importância na formação do cidadão, porém com posturas e visões diferentes.

“Os positivistas enfatizam o ensino de arte como forma de regeneração do povo por meio de um instrumento que lhes eduque a mente. Na concepção positivista, a arte é considerada um poderoso veículo para desenvolver o raciocínio e, se ensinada pelo método positivo, subordina a imaginação à observação, possibilitando a identificação das leis que

regem as formas. O ensino de desenho e o de aritmética, seguidos pelo de geometria prática, são os ideais por suas contribuições ao estudo da ciência. Já os liberais, deslumbrados com a indústria norte-americana, lutam a favor da revolução industrial no país e da conseqüente capacitação profissional de seu cidadãos, enfatizando o ensino artístico técnico voltado para o desenho geométrico” (Biasoli, 1999 p.57-58).

Em resumo, tanto os positivistas quanto os liberais tinham no desenho o ponto alto do ensino de arte; diferenciavam-se apenas com relação à interpretação da natureza da linguagem do desenho. Os positivistas entendiam o aprendizado do desenho como uma preparação para a linguagem científica; os liberais enxergavam -no como uma preparação para a linguagem técnica.

Como resultado dessas influências, o desenho geométrico é implantado, juntamente com a cópia, nas escolas primárias e secundárias, permanecendo no cenário artístico escolar até pelo menos os primeiros vinte anos do século XX.

3.5 Os anos 20 - começa a “livre expressão”

A década de 1920 foi marcada por diversos movimentos políticos e culturais. O tenentismo, a Coluna Prestes, a fundação do Partido Comunista do Brasil, as primeiras greves operárias e a Semana de Arte Moderna de 1922 vão provocar mudanças políticas e econômicas na sociedade urbana que ainda lutava contra a oligarquia agrária dominante.

Na educação, a introdução de idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, que tinham no seu bojo uma filosofia humanista moderna (em que a formação do homem dependia de interferências em suas condições de existência), deram um impulso inovador ao ensino de arte para crianças. Esse novo caminho, baseado na psicologia experimental, enfatizava a relação existente entre o processo afetivo e o cognitivo, apontando para uma concepção de arte como produto interno de uma organização mental. Acreditava-se que a arte não deveria ser ensinada, mas expressada, sendo a criança incentivada a procurar seus próprios modelos, tendo por base apenas a sua imaginação (Biasoli, 1999).

A Semana de Arte Moderna de 1922 marcou sua importância nesse processo. As informações sobre os movimentos de arte moderna como o fauvismo, o expressionismo, dentre outros, tiveram forte influência na arte brasileira e motivaram um novo olhar para a produção artística infantil. Surge assim, uma nova postura metodológica, a da livre-expressão, isto é, o deixar fazer livremente, dando grande ênfase ao espontaneísmo infantil. Repercutem nesse panorama as idéias de autores americanos como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939) e de Herbert Read (1943).

Influenciado por essa tendência, emerge no Brasil, no final dos anos 40, o Movimento das Escolinhas de Arte – talvez o mais fecundo evento em termos de ensino da arte, realizado no Brasil. Foi idealizado por Augusto Rodrigues, com a finalidade de desenvolver a capacidade criadora da criança, visando ao seu desenvolvimento estético. As escolinhas funcionavam em ateliês, onde as

crianças e adolescentes desenhavam e pintavam livremente, desenvolvendo a livre expressão. Abriram também suas portas aos professores interessados em novas maneiras de ensinar arte. Segundo Rodrigues (1972, p.5),

“houve um impacto entre os educadores: modificando suas atitudes, eles próprios incorporaram experiências significativas e passaram a sentir necessidade de reformulação de conceitos e ampliação de estudos no campo da arte educação”.

A repercussão dessas práticas leva (após 1958) o Governo Federal a permitir a criação de classes experimentais de arte nas escolas primária e secundária. Percebe-se, mais uma vez, a concepção de ensino de arte como ensino alternativo, complementar às atividades escolares.

De 1958 a 1963, a educação brasileira alcança um certo grau de emancipação, decorrente da abertura política, social e econômica da sociedade da época, tendo, em 1961, com o decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alcançado seu ponto mais alto.

Como resultado dessas experiências e sob forte influência do movimento Escola Nova, o ensino de arte foi direcionado cada vez mais para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho, em detrimento do resultado. Tendo por base uma pedagogia centrada no aluno, a função do professor era apenas criar oportunidades para que o educando se expressasse de forma espontânea, pessoal, numa valorização muitas vezes equivocada da criatividade como máxima do ensino da arte. Era o professor investido no papel de facilitador.

Com o golpe militar de 1964, a sociedade emergente brasileira busca alcançar a modernização através do investimento estrangeiro, notadamente da sociedade americana.

Na área educacional, predomina a importação - e em alguns casos também a adaptação - de modelos estrangeiros à realidade educacional do país. No campo artístico, a censura atravanca o desenvolvimento cultural, coibindo um melhor entendimento do momento histórico vivido pela sociedade da época. Com relação ao ensino de arte, apesar de se evidenciar alguma influência das concepções de educação de Paulo Freire (1921-1997), o que prevaleceu foi uma concepção tecnicista de educação.

“Nas aulas de arte, os professores enfatizavam um ‘saber construir’ reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um ‘saber exprimir-se’ espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas” (Ferraz e Fusari, 1993, p.32) .

3.6 A oficialização do ensino de arte

Em 1971, o ensino de Arte passa a ser obrigatório em todo território nacional, porém entendido como “atividade educativa” e não como disciplina. É importante ressaltar que a sua oficialização não foi uma conquista dos professores de arte brasileiros, mas sim

“uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID²), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação” (Barbosa, 1991, p.09).

Essa mesma Lei, em seu artigo 30, do capítulo V, que trata da Formação do Professor de Arte, determina que a formação mínima para o exercício do magistério deve:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, ter um professor com habilitação específica de 2º grau;
- b) da 5ª à 8ª série do 1º grau, um professor com habilitação específica de grau superior, no nível de graduação, representada por uma licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo ensino de 1º e 2º graus, um professor com habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

Entretanto, a lacuna entre a Lei e a realidade educacional do país gerou uma proliferação de cursos em nível de terceiro grau, sem nenhuma profundidade teórica, para atender a demanda por vir.

Não existia sequer uma escola superior que formasse o profissional para ministrar a disciplina de Educação Artística, então instituída. Os únicos professores especialistas eram aqueles oriundos das Escolinhas de Arte que,

² Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development, concedendo ao Brasil o direito de receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma da educação brasileira.

nesse período, já se encontravam espalhadas pelo país. A própria Lei, pois, dificultava a absorção desses professores, uma vez que exigia para o exercício

do magistério – a partir da 5^a série – o grau universitário. Outra questão discutida por Biasoli (1999), tratando dessa mesma legislação, diz respeito à abrangência da formação exigida ao professor de arte, pois, de acordo com a Lei, a disciplina Educação Artística compreendia as áreas de música, artes plásticas e teatro.

Diante desse cenário, o Governo Federal decide em 1973 criar um curso em nível de terceiro grau, com a finalidade específica de formar professores para ministrar a disciplina Educação Artística.

Assim, os cursos de licenciatura curta em Educação Artística, com duração de dois anos, pretendiam formar, nesse exíguo tempo, um professor capaz de lecionar música, artes visuais, desenho, dança e teatro, da 5^a à 8^a série do 1^o grau e, em alguns casos, até no 2^o grau. Eram cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais.

Essa legislação gerou problemas de tal ordem que mesmo hoje ainda se fazem presentes na prática pedagógica do ensino de arte alguns de seus preceitos, como a polivalência e o uso da técnica pela técnica. Por outro lado, embora a Lei 5692/71 enfatizasse o processo expressivo e criativo do aluno, na realidade, os programas dos cursos de licenciatura eram inadequados e quase sempre valorizavam o uso da técnica pela técnica.

Em 1978, através do parecer n^o 781/78 do Conselho Federal de Educação (CFE), começam a surgir no país os cursos de licenciatura plena em

educação artística, com duração de quatro anos, mas ainda com a mesma proposta de polivalência.

3.7 Uma tentativa de politização - os anos 80

A década de 80 foi marcada pela mobilização dos professores em torno de uma política educacional que melhor defendesse e organizasse o ensino de arte no Brasil. Foram criadas associações próprias da categoria, viabilizados congressos, seminários e simpósios – nacionais e internacionais –, promovendo um amplo debate sobre a situação educacional do país e a conseqüente formação do professor de arte (Biasoli, 1999).

Esse período, de um modo geral, representou para os profissionais da educação uma renovação da esperança e a reconquista de um certo prestígio. Apesar dos resquícios do autoritarismo, já se anunciava um abrandamento da censura, permitindo a participação do povo nas manifestações políticas, culturais e artísticas.

Entretanto, no que diz respeito ao ensino de arte, a Resolução nº 6, de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação, que reformulava o núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º graus, fez desabar a esperança de se alcançar o devido respeito ao ensino de arte tão almejado durante esse período. De acordo com a Resolução, apenas as disciplinas de Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática seriam consideradas matérias básicas do currículo. O ensino de arte, na época denominado de educação artística, deixava de ser matéria básica, e passava a constituir-se

atividade complementar, porém ainda exigida, demonstrando mais uma vez a incoerência que acompanhou a implementação do ensino de arte no Brasil (*Op. cit.*).

Em 1988, iniciam-se as discussões, na Câmara e no Senado, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que ora inseria, ora excluía o ensino da arte como disciplina obrigatória. A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina tornou-se, assim, polêmica nacional.

3.8 Os anos 90 - enfim, uma área de conhecimento

De acordo com Biasoli (1999, p.79), o ensino de arte inicia a década de 1990, vivendo uma situação contraditória, resumida nos seguintes termos:

- a) a obrigatoriedade da arte no currículo das escolas de 1º e 2º graus, mesmo ela não sendo considerada, por lei, básica na educação e mesmo com o descaso da classe dirigente para com o ensino nessa área;
- b) a supervalorização da arte como livre-expressão;
- c) o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, sem a existência do pensamento reflexivo.

Em contrapartida, o grande debate iniciado nos anos 80, para fazer entender que arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, ganha espaço em todo o país. Para Barbosa (1991, p. XIV), “na pós-modernidade, o ensino de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer arte

está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem.” Ou seja, a arte é finalmente reconhecida como um campo de estudo específico, possuidor de um domínio, uma linguagem e uma história.

As concepções mais contemporâneas de arte preconizam uma relação entre o conhecer, o fazer e o exprimir. Para Fusari e Ferraz (1988, p. 12), “a articulação desses três conceitos compõe o conteúdo da arte como fundamental ao ser humano em suas relações com o mundo”. Ainda sob a ótica dessas autoras, “o ensino de arte deve garantir ao aluno o conhecimento e a vivência da arte como construção, conhecimento e representação do mundo, como expressão e como cultura”.

Nessa linha de pensamento, o ensino da arte pode favorecer o acesso ao amplo universo cultural que compõe a sociedade humana. O direito à cultura, “refere-se ao acesso reflexivo e contextualizado às várias manifestações artísticas e ao usufruto da memória cultural, isto é, aos bens materiais e imateriais que cristalizam o passado, a tradição” (Rouanet, 1992, p. 83).

Segundo Vieira (1985, p. 46),

“a arte é expressão cultural e cultura é a prática de criar e dar significado às coisas criadas no nosso dia-a-dia, relacionando o imaginário individual do sujeito ao que é criado pela coletividade social com o propósito de articular o eu com o mundo. Não uma relação passiva, mas ativa, tornando a experiência um elemento precipitador de mudança.”

Essa nova perspectiva, construída historicamente para o ensino da arte, objetiva que a educação escolar possibilite ao aluno assimilar conhecimentos e culturas regional, nacional e internacional, sem, contudo, deixar de construir projetos e produtos com sua marca pessoal (Biasoli, 1999).

Mas é também esse novo enfoque que expõe um grave problema a ser resolvido: como mudar a prática didático-pedagógica dos professores que estão atuando hoje em sala de aula? O fato é que muitos desses profissionais sequer possuem formação específica na área de arte, e os demais receberam sua formação em cursos de licenciaturas que tinham como único aporte teórico a livre-expressão, e ainda assim de forma equivocada – além de um esvaziamento de conteúdos. Esses fatores geraram um quadro de diversidade em relação à prática pedagógica do professor de arte em todo o país.

É preciso, pois, repensar a função pedagógica da arte, quer no nível do discurso, quer no nível da prática efetiva. Urge elevar a consciência de cada profissional que está atuando na área à condição de crítico de sua própria realidade, de sua própria prática em arte (Biasoli, 1999). Sabe-se, no entanto, que ações individuais, solitárias, demoram muito a se concretizar, e mesmo quando concretizadas, dificilmente passam a fazer parte da cultura escolar.

Ações coletivas, entretanto, tendem a ser incorporadas mais facilmente à cultura das escolas, uma vez que todos os atores envolvidos no processo comungam de ideais construídos coletivamente. Nesse contexto, a atuação de programas amplos de formação contínua apresenta-se como

condição essencial para que os professores de arte possam construir, a partir de sua experiência, novas práticas pedagógicas em arte. Cabe, então, aos sistemas oficiais de ensino desempenhar um importante papel nesse cenário, investindo em processos educativos de formação continuada, amplos e viáveis, de modo a fortalecer o embasamento teórico desses professores, viabilizando práticas pedagógicas coerentes com as novas perspectivas que se abrem para essa área de ensino.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PRÁTICA REFLEXIVA

O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu próprio fio, para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática (Weffort 1994, p.6).

Percorrida a trajetória do ensino da arte no Brasil e conhecidos os diversos papéis assumidos pelos docentes dessa área de ensino, este trabalho se propõe discutir mais amplamente, nesta seção, a questão da formação docente sob à luz da perspectiva reflexiva. Aponta também a necessidade de se considerar os fundamentos teóricos dos estudos sobre a formação de professores, como possibilidade de análise de processos inovadores de formação continuada no contexto das escolas.

4.1 Situando o momento atual – o contexto das reformas

Atordoados pelo acúmulo de informações, uma característica de nossa época, os profissionais das mais diversas áreas se ressentem de uma formação que os torne capazes de incorporar conhecimentos que lhes possibilitem o aprimoramento contínuo de suas práticas. A sobrevivência de certos profissionais – e até mesmo de sua profissão – está profundamente vinculada à possibilidade de uma formação contínua.

Apesar dessa constatação ser bastante antiga, o fato é que só a partir das décadas de 80 e 90 esse discurso firma-se na área educacional, abrindo o debate, no sentido de focalizar os processos práticos e seus contextos, de examinar bibliografias, de buscar, por inúmeras caminhos, a efetivação de processos que possibilitem a melhoria do desempenho dos trabalhadores da educação.

Para Shön (1992), o momento atual vivido no campo educacional pode ser compreendido como mais um dos processos cíclicos de reforma educacional, caracterizada, mais uma vez, pela perspectiva da culpabilidade. De um lado, culpam-se os professores; do outro, as escolas pelas inadequações da educação, fazendo sobressair, no campo legislativo,

“um processo tendente a instituir um controlo regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para ensinar” (Shön, 1992, p. 77).

Esse modelo de política de reforma, ainda de acordo com Shön (*Op. cit.*), é pautado na regulação do centro para a periferia, e, reforçado, na sua forma de implementação, pelo sistema de premiação, induzindo as instituições periféricas, no nosso caso, as escolas, a “arranjar” os relatórios de modo a sintonizá-los com a política central, e a fazer uma interpretação literal das medidas, em detrimento das intenções que lhes são subjacentes.

Para os professores, em particular, esse modelo de reforma tem gerado um quadro de crise de confiança com relação às competências a serem desempenhadas por eles. O professor, antes considerado sinônimo

de ser sábio, sujeito pensante, reflexivo, planejador e avaliador, parecia ter assumido na sociedade, o *status* de profissional que projeta, do profissional que busca o aperfeiçoamento constante de sua prática (Garrido, Pimenta, Moura, 2000).

Não obstante, o modelo de racionalidade técnica introduzido na educação, desencadeou um processo de práticas pedagógicas repetitivas. A adoção desse modelo, que instituiu a fragmentação de funções (de um lado, pesquisadores e especialistas – responsáveis pela produção de conhecimentos, modelos e programas de ensino; de outro, professores – vistos quase sempre como simples consumidores de propostas pedagógicas ou meros executores dessas) sofreu severas críticas, nas duas últimas décadas, e valeu aos professores, a destituição do *status* anteriormente adquirido (*Op. cit.*, 2000). E, mais que isso: de acordo com Nóvoa (1992, p.24), essa tendência para separar a concepção da execução “(...) legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho do professor, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional”.

Um outro aspecto desse quadro de crise, destacado por Nóvoa (1992) é a tendência de intensificação do trabalho do professor, com a superposição de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades.

“A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm

entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores” (Apple, Jungek, *apud* Nóvoa, *op. cit.*, p.24).

Diante desses fatores, ressalta-se o importante papel que os estudos sobre a formação de professores pode desempenhar na configuração de uma nova profissionalidade docente, “estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola” (*Id. ibid.*).

Entretanto, os estudos sobre a formação de professores tem cometido, na sua estruturação, alguns equívocos. Nóvoa (1992) destaca dois deles: o primeiro é ter ignorado o desenvolvimento pessoal – não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. O outro, ainda mais relevante para esta pesquisa, é a não valorização da articulação fundamental entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão.

Emerge, então, uma questão crucial: que tipo de formação será mais viável, de modo a preparar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Diferentes concepções sobre formação confrontam-se no âmbito educacional, originadas em diferentes pressupostos filosóficos e epistemológicos, priorizados por quem as assume. Porto (2000, p. 13) retomando Nóvoa (1992) reúne essas concepções em duas grandes tendências.

“A primeira, identificada como estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/procedimentos/recursos ‘a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores’. A segunda, interativo-construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.”

É dentro dessa segunda tendência que se encontra o referencial teórico desta pesquisa. Uma perspectiva que defende a formação do professor como profissional reflexivo.

“A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador” (Garcia, 1992, p.59).

Essa perspectiva aponta para a concepção de professor como agente de seu próprio desenvolvimento, desempenhando um papel ativo na formulação tanto de propósitos e objetivos do seu trabalho, como nos meios

para atingi-los. Para Zeichner (1993, p.17), reflexão significa “o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”.

Dentre os vários autores que se utilizam dessa concepção de professor e de ensino, Donald Shön foi, sem dúvida, um dos que mais destacou-se na difusão do conceito de reflexão. Os seus livros *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) contribuíram para divulgar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática (Garcia, 1992).

Shön (1987 e 1992), sugere um novo desenho para a formação do professor, em que o saber sobre o ensino e o fazer se dariam em um movimento contínuo, diferentemente do estabelecido no modelo da racionalidade técnica – em que o saber sobre o ensino é separado da prática. Nesse novo desenho, iniciar-se-ia pelo questionamento da prática, respaldado em conhecimentos teóricos. O professor caracterizar-se-ia muito menos por ser um especialista, que aplica seu conhecimento para resolver problemas técnicos, e muito mais por ser um ‘prático reflexivo’, que age e que toma suas decisões com base na ponderação e na avaliação dos problemas colocados pelas interações em sala de aula. A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela ‘reflexão sobre a ação’, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois de sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.

Ainda que a perspectiva reflexiva apresente-se como uma questão recente, suas origens remontam, no que diz respeito à formação de professores, a Dewey que, em 1933, já defendia ser no ensino reflexivo que se efetivava, de forma concreta, o “exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (Dewey, *apud* Garcia, 1992, p. 60).

Nos anos 90, a literatura sobre a formação do professor reflexivo deslocou-se de uma perspectiva excessivamente centrada na sala de aula, em seus aspectos disciplinares metodológicos e curriculares (Gimeno Sacristán, 1983; Baird, Mithell e Northfield, 1987; Porlán, 1987; Lacasa, 1998), para uma perspectiva mais ampla, voltada para os contextos escolares.

As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças partilhados pelos membros da organização. De tal forma, a compreensão dessa cultura torna-se um elemento chave na implementação de processos formativos no contexto das escolas.

Nessa linha de raciocínio, a formação “constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas” (Garrido, Pimenta, Moura, 2000, p.93). Assim sendo, qualquer processo formativo que objetive melhorias das práticas pedagógicas dos professores deve ser

assumido, também, por todos os outros setores da escola, pois somente sob tais condições poderá integrar-se à cultura da escola.

Antes de proceder-se a uma análise dos aspectos mais específicos da implementação de práticas de formação contínua, à luz da perspectiva reflexiva, convém citar o pronunciamento de Kemmis (1985) acerca da natureza do processo de reflexão.

- “1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre o pensamento e a acção nas situações históricas em que nos encontramos,
2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na acção social”(apud Gómez, 1992, p. 103).

4.2 Formação de professores - para além da racionalidade técnica

Apesar do discurso sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores estar sendo, na atualidade, bastante difundido nos meios acadêmicos, o que se vê, na realidade cotidiana das escolas, é os professores terem suas vidas cada vez mais controladas e submetidas a lógicas administrativas e regulações burocráticas (Ginsburg, Spatig, Popkewitz, *apud* Nóvoa, 1992).

É necessário ressaltar, mais uma vez, dentro da perspectiva de formação docente, a importância da preparação dos professores como profissionais reflexivos que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas colaboradores na implementação das políticas educativas (Nóvoa, *op. cit.*).

Para esse autor, as práticas de formação contínua,

“organizadas em torno de professores individuais, podem ser úteis para aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (*Id. ibid.*, p. 26-27).

Por outro lado, a própria pedagogia científica, durante muito tempo, contribuiu e, infelizmente, ainda continua contribuindo para a legitimação da

razão instrumental. Os esforços para melhoria do ensino não se concretizam a partir dos saberes dos professores, mas sim através da imposição de saberes exteriores ditos científicos.

É preciso instituir novas formas de relacionamento dos professores com o saber pedagógico e o saber científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. “O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica” (Hameline, *apud* Nóvoa, 1992, p.28).

Assim, do mesmo modo que a formação não pode dissociar-se da produção do saber, também não pode dissociar-se de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Lembrando sempre que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulados com as escolas e com os seus projetos (Holly, McLoughlin, Lions, *apud* Nóvoa, 1992).

A formação de professores não pode ser compreendida como uma condição prévia de mudança, mas sim como um de seus componentes, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação se faz durante o processo de mudança. Produz-se no esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

A mudança educacional, para Nóvoa (*Op. cit.*), depende dos professores e de sua formação, das transformações das práticas pedagógicas na sala de aula e das organizações escolares. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Para esse autor, as decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula. O desafio posto consiste em conceber o espaço escolar como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Devendo a formação ser encarada como um processo permanente, integrado ao cotidiano da escola, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Bridget Somekh (*apud* Nóvoa, 1992) defende a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, com as práticas curriculares e com as necessidades dos professores, favorecendo a participação dos diversos atores na vida da instituição, e a emergência de práticas democráticas.

“O território da formação é habitado por actores, individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na construção dos seus projectos, próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um ‘parceria pela negativa’, baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um ‘parceria pela positiva’,

construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes” (Nóvoa, 1992, p. 30).

Um outro aspecto relevante da perspectiva reflexiva é o que Katz e Rath (apud Garcia, 1992) chamam de formação de disposições ou atitudes. Para esses autores, atitude seria uma característica atribuída a um professor que se refere à sua tendência para atuar de uma determinada forma num determinado contexto. Dewey, já nos anos 30, alertava para a necessidade de formar atitudes junto aos docentes, afirmando que “o mero conhecimento de métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar” (1989, p.40).

Nesse sentido, Dewey (*Op. cit.*) identificou três atitudes necessárias ao ensino reflexivo: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Para Garcia (1992), essas atitudes são objetivos a serem alcançados pelos programas de formação de professores.

“A mentalidade aberta define-se como ausência de preconceitos, de parcialidade, de melindres – fatores impeditivos de considerar novas situações problemáticas e de assumir novas idéias, reconhecendo a possibilidade do erro; a responsabilidade se refere, sobretudo, à responsabilidade intelectual, considerando as conseqüências de um passo projetado e assumindo essas conseqüências; e o entusiasmo, definido como a predisposição para enfrentar a situação com curiosidade, energia, prazer, capacidade de renovação e ruptura com a rotina” (Garcia, apud Porto, 2000, p. 21-22).

Essa atitude de abertura, para romper com a rotina escolar, é um aspecto importante a ser considerado quando da implementação de programa de formação de professores que almeje realmente transformar o cotidiano das escolas, inovando suas práticas, e transformando as atitudes anteriormente estabelecidas.

4.3 Inovação numa perspectiva reflexiva

Para uma melhor compreensão de tal recorte, faz-se necessário discutir mais amplamente o conceito de inovação no contexto educacional. De modo geral, os estudos sobre inovação são tendentes a associá-la a processos de mudança. Neste trabalho, está-se considerando mudança, de acordo com Ferretti (1980, p. 56), como “uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento”. O primeiro momento seria o referencial para se avaliar a consecução da mudança em relação ao momento posterior. Ou seja, almeja-se apreender um grau de melhoria em relação a uma situação inicial.

Entendido dessa forma, as concepções de mudança e melhoria estão vinculadas ao conceito de inovação, concebida aqui como um processo que objetiva, fundamentalmente, “fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (Huberman 1973, p.17).

Wanderley (1980) corrobora e amplifica essa idéia ao apontar quatro dimensões de análise para a inovação. A primeira diz respeito a *quem inova* - quem cria a inovação, quem inicia a sua aplicação, quem a desenvolve, ou

seja, quem são os atores envolvidos no processo de inovação. A segunda refere-se ao *como se inova* – quais os objetivos e concepções de quem inova, quais as mudanças pretendidas pela sociedade. A terceira está relacionada ao *que é inovado* nos diferentes níveis de uma estrutura, de um processo, de um sistema. A última trata do *por que se inova* – procura conhecer as causas internas e externas da inovação.

A compreensão e a identificação dessas quatro dimensões favorecem a análise de processos inovadores da prática cotidiana das instituições escolares, uma vez que se considera os atores responsáveis pelo processo, os objetivos preteridos, o que se pretende inovar e o porquê da inovação.

Porto (2000), por sua vez, indica alguns fatores que favorecem ou limitam a inovação. Para a referida autora, o estudo desses fatores ganha relevância, especialmente quando se está analisando a inovação no contexto educacional, uma vez que se tem “os sistemas de ensino – em seus diferentes níveis e modalidades – como um dos segmentos sociais mais resistentes à inovação”(Porto, 2000 p.24).

Ainda de acordo com a autora, esses fatores podem ser classificados em duas categorias:

- “fatores exógenos - resistência do ambiente às mudanças, ausência de agente de transformação, dicotomia entre teoria e prática, base científica inconsistente, conservadorismo, ausência de avaliação sistemática das inovações;

- fatores endógenos - ausência de política consistente de inovação, ausência de recompensa para os inovadores, uniformidade de método, baixo investimento em pesquisa, fragilidade do conhecimento disponível, dificuldade em diagnosticar necessidades e propor alternativas, priorização da rotina, reduzidas propostas de formação continuada com vistas à inovação” (*Op. cit.*, p. 25).

Os estudos recentes sobre inovação têm dado uma atenção especial à análise dos fatores endógenos que a impulsionam ou restringem. Esse pensamento, no campo educacional, tem potencializado a escola e os professores como agentes de mudança, investindo em desenvolvimento pessoal, redefinição profissional e na reestruturação organizacional das instituições escolares.

Nessa perspectiva, a inovação não se pode caracterizar apenas como aplicação de conhecimento produzido fora da escola e alheio à experiência do professor, mas como a construção desse, a partir da reflexão sobre a própria prática cotidiana da escola, num processo constante de avaliação e renovação.

Nessa mesma direção, Correia (1989) aponta duas concepções básicas de inovação, classificando-as segundo a maneira como são instituídas no contexto escolar. A primeira, denominada de inovação instituída, seria aquela formulada pelo poder central, cabendo à escola aceitá-la como proposta que pretende o desempenho eficaz dos profissionais. A segunda, denominada de instituinte, seria o rompimento

com as práticas anteriores e a construção de novas práticas num processo criativo, crítico e autônomo dos profissionais da educação.

Esse entendimento torna-se prioritário na medida em que se compreende a autoformação realizada no contexto escolar – considerado espaço estimulador da investigação, da criticidade e da criatividade, como condição essencial para uma formação pedagógica dialética, reflexiva, inovadora. Entende-se, além disso, que a mudança não ocorre por força de um estatuto legal; ao contrário, ela é decorrência, em nível escolar, de um processo consentido de inovação (Porto, 2000).

Ratifica-se, pois, mais uma vez, que a inovação da formação docente não pode consistir apenas em propósito e intenção: precisa transformar-se em movimento construtivo ininterrupto, criador de novos focos de indagação, estimulador de novos achados, propiciador de novos fazeres. Para isso, torna-se imprescindível que o professor se assuma como investigador de sua própria ação pedagógica, exercitando o papel de sujeito no processo de reflexão dessa prática, produzindo um conhecimento que lhe permita a teorização necessária a sua autonomia (Porto, *op. cit.*).

Professores e escola precisam sentir-se compromissados com a mudança, para que possam analisar com criticidade a realidade da formação na qual estão inseridos, de modo a manter uma relação dialética entre o que existe e o que realmente necessita existir, contribuindo dessa forma para a geração da autonomia da escola.

Silva (1996) afirma que a noção de autonomia aplica-se à dimensão pessoal e à dimensão coletiva. A primeira refere-se ao atributo da pessoa,

fruto da liberdade pessoal que se manifesta pela afirmação da pessoa ante o estado ou qualquer outra instituição destinada a regular o convívio social. A segunda é utilizada para denominar o esforço de grupos humanos, no sentido de assumir o poder de gerir suas próprias vidas. Entendido dessa forma, o conceito de autonomia está associado à capacidade de o sujeito, individual ou coletivo, conduzir-se por normas sugeridas, ou livremente aceitas por ele próprio.

“Com efeito, a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais articulam-se entre si, num quadro de interdependência dos atores envolvidos” (Canário, 2000, p. 77).

Trata-se, em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola, ou seja, substituir uma cultura fortemente individualista por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipe. A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe

“uma capacidade autônoma de mudança que não é compatível com a realidade encontrada no ambiente escolar. A passagem de uma lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista, para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional, é decisiva para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovantes” (*Op. cit.*, p. 79).

É, portanto, num quadro mais global, balizado pelo projeto educativo da escola, que deve ser pensado e concretizado qualquer plano de formação. O projeto educativo de escola constitui, segundo Canário (*Ibid.*), o eixo fundamental de um processo de formação contínua de professores. Nesse sentido, o referido autor faz referência a cinco pontos considerados estratégicos para a construção de um plano de formação centrado na escola.

- *Pensar a escala da organização*

Compreender a escola não como um somatório de pessoas, nem de espaço, nem de aulas, mas na sua configuração singular, na qualidade de sistema social, produzida pela ação e interação dos atores sociais num dado contexto. Para que uma organização mude, é condição necessária que mudem simultaneamente as crenças, os valores e atitudes dos que, pela sua ação, constroem a organização.

- *Construir um projeto de formação*

Para que um projeto de formação possa acompanhar e servir a um processo dinâmico de mudança organizacional tem-se que concebê-lo sob medida, em relação a um contexto e um público precisos. Está em causa a passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projeto em que o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da organização.

- *Problem atizar situações para resolver problemas*

A visão de uma formação centrada no contexto escolar parte da premissa de que o caráter prescritivo e racional, que não prevê um processo

de apropriação e de reinvenção por parte dos atores locais, das formações massivas, comandados do exterior das organizações escolares, não provocaram as mudanças almejadas no setor educacional. Só a passagem de uma cultura de soluções para outra cultura, que atribui prioridade à construção de problemas, permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionando problemas e produzindo inovações. A problematização das situações, feita em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo, constitui a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola.

- *Privilegiar recursos endógenos*

Na medida em que se percebe que cada pessoa se estrutura através da relação estabelecida entre momentos diferentes da sua existência experiencial, o ponto de partida mais pertinente do processo formativo volta-se para a experiência dos formandos. Desse ponto de vista, é a reflexão sobre a experiência, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável. Esse raciocínio, de valorização da experiência, opõe-se a um raciocínio em termos de necessidades, cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais. Assim, as interações coletivas, a história da organização, as situações nela vividas, constituem recursos fundamentais para a formação.

- *Inserir as escolas em rede de formação*

A criação de redes de estabelecimentos de ensino que se comunicam entre si (que trocam informações e experiências) facilita a disseminação de inovações através de processos de reapropriação, em que se transferem métodos e não produtos. Esta conexão permite que elas desempenhem o papel de analisadoras, uma em relação às outras, e possam produzir mudanças a partir dessa interação” (Canário, 2000, p. 79-83).

Após percorrer todos esses fundamentos relacionados à formação do professor e à introdução de práticas formativas inovadoras no contexto das escolas, evidenciam-se alguns elementos considerados por esta pesquisa como essenciais ao processo de implantação de práticas formativas no âmbito escolar, quais sejam:

- a assunção, por parte dos professores, de seu desenvolvimento profissional;
- a aceitação do processo formativo pelos professores, individualmente, e, coletivamente, pela escola;
- a formação de atitudes, junto aos profissionais envolvidos, tais como mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo;
- o desencadeamento de mecanismos que levem ao desenvolvimento da autonomia dos professores;
- o conhecimento que devem ter os envolvidos no processo sobre quem está inovando, o que se inova, como se está inovando e, principalmente, por que é necessário inovar;
- o gerenciamento do processo formativo pela comunidade escolar;

- a concepção do processo a partir das práticas coletivas da escola;
- a mobilização das transformações dos fazeres pedagógicos;
- o atrelamento aos projetos pedagógicos das escolas.

Dessa forma, fica claro para esta pesquisa que efetivar na prática programas de formação contínua significa considerar uma conjunção de fatores que vão desde a garantia de condições de trabalho, no ambiente escolar, até a criação conjunta, tendo por base a reflexão das práticas cotidianas pedagógicas de uma comunidade crítica, coletiva, capaz de realmente mudar o contexto educacional no qual estão inseridos esses programas.

5 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo (Freire, 1988, p.68).

Na tentativa de melhor articular os pressupostos teóricos, discutidos até aqui, com a formação continuada de professores através de programas na modalidade de educação a distância - EAD, serão apresentados neste capítulo alguns fundamentos teórico-práticos dessa modalidade de educação.

Ressalva-se, ainda, que neste trabalho a educação a distância será considerada no contexto da educação; assim, pois, tal como essa, necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural. Ressalva-se, por outro lado, que educação a distância é

“a mesma educação, operacionalizada a distância, enfrentando os mesmos problemas, as mesmas contradições dadas pela relação educação-cultura-sociedade, marcada por diferentes manifestações, diferentes correntes ideológicas e diferentes formas de sistematização” (Kramer *et al.*, 1999, p. 35).

Assim como a educação, pode manifestar-se tanto como fator de controle como de mudança, dependendo do que se queira privilegiar, pois a educação

“se constitui em fator de transmissão de cultura, tendo como consequência a sua manutenção ou a sua transformação. A manutenção dos padrões culturais baseia-se na conformação do ser humano a determinados papéis exigidos pela sociedade. Por outro lado, a transformação ocorre por força de elementos dinâmicos, muitas vezes imponderáveis, que fogem a esquemas rígidos de causa e efeito” (Kramer *et al.*, *op. cit.*, p.35).

Portanto, a educação a distância, enquanto prática educativa, deve estar comprometida com os processos sociais em direção a uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Enquanto prática mediatizada, deve fazer uso da tecnologia, entendida “como um processo lógico de planejamento,

como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação, os meios, na busca de tornar possível o ato educativo” (Maroto, *apud* Preti, 1996, p.25).

5.1 A educação a distância, a formação de professores e a noção auto-aprendizagem

O processo de introdução de sistemas de educação a distância pelos órgãos governamentais, objetivando a formação de docentes, ainda é recente no Brasil. Somente em meados dos anos 90, com a criação da Secretaria Especial de Ensino a distância (SEED) pelo Ministério da Educação, é que essa modalidade de ensino vem-se apresentando nos planos educacionais nacionais como alternativa concreta para a formação, em larga escala, de professores da rede pública de ensino.

Na atualidade, esse modelo de educação figura como destaque nos planos educacionais do país, sendo respaldado, inclusive, por lei. A Constituição de 1988, no seu artigo 221, refere-se à emissão de programas de televisão e rádio com finalidades educativas e culturais, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), estabelece no seu artigo 80, as diretrizes a serem seguidas pelo poder público para “incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”.

No que se refere à utilização da educação a distância para a formação de professores, a própria LDB abre amplas possibilidades de proliferação

dessa modalidade de educação, ao determinar que a formação dos professores do ensino fundamental, em todos os níveis, seja feita em nível superior, estabelecendo para tal um curto intervalo de tempo.

Segundo Nunes (1999) a escolha dessa modalidade de educação para atender às novas demandas por capacitação, de forma rápida, abrangente e com qualidade, tem por base

“a compreensão de que, a partir dos anos sessenta, a educação a distância começou a distinguir-se como uma modalidade não-convencional de educação, capaz de atender com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade aos anseios de universalização do ensino e, também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados de forma cada vez mais intensa pela ciência e cultura humana” (*Op. cit.*, p.1).

Nesse sentido, a compreensão de alguns elementos peculiares a essa modalidade de educação torna-se imprescindível para o estudo de qualquer ação pedagógica efetivada através de sistemas de educação a distância.

Garcia Aretio (1995) entende a educação a distância como um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo, e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

Prete (1996, p.26), levando em conta essa definição, põe em evidência algumas características dessa modalidade de ensino e faz ponderações:

- *a distância física professor-aluno*: a presença física do professor ou do tutor, isto é, do interlocutor, da pessoa com quem o estudante vai dialogar, não é necessária e indispensável para que se dê a aprendizagem. Ela pode-se dar de outra maneira, "virtualmente";
- *o estudo individualizado e independente*: reconhece-se a capacidade do estudante de construir seu caminho, seu conhecimento por ele mesmo, de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões;
- *um processo de ensino-aprendizagem mediatizada*: o ensino a distância deve oferecer suportes e estruturar um sistema que viabilizem e incentivem a autonomia dos estudantes nos processos de aprendizagem;
- *o uso de tecnologias*: os recursos técnicos de comunicação, que hoje têm alcançado um avanço espetacular (correio, rádio, TV audiocassete, hipermídia interativa, Internet), permitem romper com as barreiras das distâncias, das dificuldades de acesso à educação e dos problemas de aprendizagem por parte dos alunos que estudam individualmente, mas não isolados e sozinhos. Oferecem possibilidades de se estimular e motivar o estudante, de armazenamento e divulgação de dados, de acesso às informações mais distantes e com uma grande rapidez;
- *a comunicação bidirecional*: o estudante não é mero receptor de informações, de mensagens; apesar da distância, busca-se estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

A educação a distância, portanto, apresenta-se como um conjunto articulado de métodos, técnicas e recursos postos à disposição de comunidades de aprendizes dotadas de um mínimo de maturidade e de motivação suficiente, para que através da auto-aprendizagem possam adquirir ou retroalimentar conhecimentos (Preti, *op. cit.*).

Para Keegan, citado por Belloni (1999, p.30), a idéia de auto-aprendizagem é crucial para o desenvolvimento de programas na modalidade de EAD, pois “o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo”. A vinculação entre a auto-aprendizagem e a modalidade de ensino a distância já era evidenciada por autores como Dohmem em 1967 (Belloni, *op. cit.*).

A noção de auto-aprendizagem é evidenciada também na própria definição de educação a distância colocada na legislação brasileira, que a entende 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” (Diário Oficial da União, decreto n^o 2.494, de 10 de fevereiro de 1998).

A auto-aprendizagem de adultos constitui um tema relativamente novo no campo da educação. As teorias construtivistas e interacionistas e as pedagogias ativas já permeiam, com grande frequência, as teorias e práticas pedagógicas no campo da educação infantil. No entanto, no que diz respeito ao ensino superior e mesmo secundário, essa influência é bem menos presente. Para Belloni (1999, p.31), isso significa que “os processos de aprendizagem do estudante adulto são ainda pouco conhecidos”.

Por outro lado, compreende-se que as ações de educação a distância devem ter como princípio fundamental orientador o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, o que significa

“não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem” (*id., ibid.*).

Na aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sim, o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem. De certo modo, o conceito de aprendiz autônomo, capaz de gerir seus próprios estudos, ainda é embrionário no meio educacional. As condições dadas pelos sistemas tradicionais de ensino não constroem a noção de autonomia junto aos estudantes, não os leva “a uma compreensão profunda, capaz de abstrair os conhecimentos e aplicá-los em situações novas” (Renner, *apud* Belloni, *op. cit.*, p.42). Daí a necessidade de ao se trabalhar com EAD viabilizar espaços dentro do projeto para realizar atividades que possam facilitar o desenvolvimento dessas atitudes junto à comunidade de aprendizes.

Um outro aspecto a ser destacado nessa modalidade de educação é a separação física professor-aluno, o que implica a construção de novos modelos de interação, pois o que caracteriza a educação a distância é justamente o uso da tecnologia para promover a comunicação entre professores e alunos. Para haver comunicação é necessária a mediação de um meio de comunicação, da mídia utilizada no curso – material impresso, áudio, vídeo, teleconferência, videoconferência, Internet, softwares – que atua como um “filtro” na comunicação, diferenciando-a da presencial. A relação entre EAD e tecnologia é praticamente indissociável, na medida em que os meios tecnológicos são indispensáveis à comunicação entre os integrantes do sistema. No entanto, é preciso entender que essas novas estratégias de interação devem ser adequadas às suas especificidades e que possam também ser adaptadas às peculiaridades de cada ação pedagógica que se almeje instituir. Da mesma

forma, faz-se necessário capacitar os alunos para utilizar as potencialidades da mídia viabilizadora do processo educacional.

Diante da complexidade de tais questões, é preciso cautela por parte de quem elabora projetos, envolvendo tecnologia educacional. Toda mutação técnica é o resultado de combinatórias em que se misturam elementos políticos, financeiros, técnicos e sociais. E mais,

“romper ou mesmo flexibilizar hábitos e práticas já conhecidas e dominadas, introduzindo mecanismos e sistemas, que de início, parecem ‘escapar ao controle’ dos sujeitos, e que podem ser vistos como ameaça à sobrevivência de sua própria função – eis o quadro de fundo que, freqüentemente, opera como fator de impedimento ou atraso dos processos de utilização de equipamentos de mídia e informática na sala de aula e na capacitação docente” (Perez e Draibe, 1999, p.28).

Mais importante do que apropriar-se dessas novas tecnologias para fins educacionais, é ter consciência do caráter transformador que elas representam no contexto educacional.

A educação a distância, por sua vez, também pressupõe um sistema de transmissão e estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes tipos de tecnologias a serem utilizadas em suas ações. De acordo com Brande, (*apud* Bolzan,1998, p.3), a estratégia didática do ensino a distância significa a

"escolha dos métodos e meios instrucionais estruturados para produzir um aprendizado efetivo. Isto inclui não apenas o conteúdo do curso, mas também decisões sobre o suporte ao aluno, acesso e escolha dos

meios. O modo como o tutor e o aluno se comunicam e interagem depende do esquema de aprendizado que é usado".

Ou seja, o processo de aprendizado no ensino a distância depende de pelo menos três fatores, segundo o mesmo autor: o modelo de aprendizagem, a infra-estrutura tecnológica e infra-estrutura física do ambiente de recepção.

Antes de especular os aspectos mais específicos, que envolvem algumas das funções essenciais ao desenvolvimento de projetos, na modalidade de educação a distância, é importante para este trabalho caracterizar as condições reais da profissão docente no Brasil, uma vez que seu objeto de estudo é um programa de EAD destinado à capacitação de professores da rede pública de ensino, e que a contextualização, ainda que de forma resumida, dos sujeitos a quem se destina o programa é crucial para uma compreensão mais ampliada das funções descritas acima. Silva (1999, p.91-92) relaciona algumas questões consideradas relevantes para esse entendimento:

- a grande maioria dos profissionais da educação trabalham o período integral diurno (dois turnos), sendo que um número expressivo ocupa também o período noturno;
- o tipo de trabalho que executam exige que levem tarefas para casa (planejamento, correções, provas e diários de classe);
- a maioria dos trabalhadores em educação (Ensino Fundamental e Médio) é composta por mulheres, o que significa conciliar o trabalho profissional com a jornada doméstica;

- o pagamento recebido pelo trabalho realizado não incentiva um investimento profissional, além de, muitas vezes, sequer assegurar condições de sobrevivência;
- a escola não colabora para que o professor reflita sobre a articulação entre teoria e prática, pois não investe num processo formador;
- o professor vive no momento atual uma grande crise de competência, em função das novas exigências acerca da educação escolar.

5.2 *Funções fundamentais ao desenvolvimento de projetos de educação a distância*

Nesta seção, serão apresentadas algumas funções necessárias ao desenvolvimento de um sistema de educação a distância, tendo por base os estudos apresentados por Kramer (1999, p. 128-139).

Segundo a autora referida, um sistema é um conjunto organizado de recursos humanos, materiais e informações que interagem com seu meio para realizar sua finalidade. Nessa definição subentende-se:

- partes que interagem (equipe disciplinar geradora, orientadora e organizadora do sistema e as pessoas que participam do processo como aprendizes);
- um todo que integra essas partes (organização);
- um propósito que determina a ação desse todo (objetivos);
- um fluxo de informação, que orienta esse todo em direção à realização de seu propósito (avaliação, *feedback*).

Apesar desse modelo ter sido descrito para o desenvolvimento de cursos específicos, que objetivam atender às necessidades constatadas no ambiente sócio-econômico-cultural, tentou-se adaptá-lo ao objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que se entende que essa mesma estrutura sistêmica está também presente em programas mais amplos e de caráter instituído como é o caso do TV Escola. Portanto, as funções que compõem esse modelo de sistema de educação a distância são: administração ou gerência, planejamento, produção, utilização, supervisão, acompanhamento e avaliação.

- *Administração ou gerência*

A presença e a forma de atuação efetiva e segura do coordenador é de suma importância, pois ele representa o elo de integração entre as demais funções e equipes. É igualmente fundamental a manutenção de canais abertos de comunicação tanto para formular e avaliar, como para implementar e categorizar ações educativas. Compete à administração acompanhar, controlar e avaliar o desempenho do conjunto do sistema de EAD. Quanto maior for o grau de participação, através da delegação de competências e da adoção de atitudes e comportamentos solidários e de integração entre os agentes, maior será a eficiência de tais procedimentos.

- *Planejamento*

É toda a ação desenvolvida para definir os procedimentos e instrumentos de ação de todos os componentes do sistema. Estabelece objetivos, metas, condições de execução, recursos necessários, custos, fontes de financiamento, cronogramas, explicitando a proposta pedagógica. O

planejamento deverá ser feito a partir das condições reais de utilização, respeitando-se as características da população que talvez não possua hábitos de estudo. É também nessa fase que serão previstas formas de comunicação bidirecional, que se concretizem através dos assessores pedagógicos, da troca de correspondência, do uso do telefone, dentre outros. A educação a distância, qualquer que seja a modalidade adotada, exige a participação de equipe interdisciplinar integrada por pedagogos, comunicadores, professores e apoio técnico-administrativo, que iniciam suas atividades na fase de planejamento e prosseguem nas etapas de produção e utilização, cujo trabalho deve ser objeto de constante avaliação, com vistas à manutenção e melhoria da qualidade.

- *Produção*

A produção refere-se à elaboração dos materiais instrucionais que serão postos à disposição dos usuários: textos básicos, manuais de orientação, áudio e videotapes, programas de rádio, televisão e outros meios tecnológicos.

- *Utilização*

Essa é uma etapa de natureza sócio-pedagógica. É nela que se concretiza a mediação pedagógica, a entrega da mensagem e se desenvolve a aprendizagem; que se conclui e recomeça com a resposta ou reação dos aprendizes aos estímulos oferecidos. A utilização implica várias modalidades de recepção. Existem várias classificações para a recepção, dependendo do critério que for adotado. Entre os critérios mais comuns, estão aqueles relacionados ao índice de organização e controle (recepção organizada, livre, controlada); à função (recepção complementar, suplementar); ao tipo de assistência empregada (recepção com assistência permanente e com

assistência periódica); à situação da clientela beneficiada (recepção isolada ou individual e coletiva ou em grupo).

Quando se tem um sistema de EAD, cujo objetivo é formar, capacitar, adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes, torna-se imprescindível organizar uma infra-estrutura de recepção. Sem essa estrutura, será quase impossível estabelecer a interatividade, que otimiza a mediação pedagógica, permitindo alcançar os objetivos, e dificilmente poder-se-á fazer o acompanhamento e a avaliação. Nesse sentido, a recepção é a função de ajudar o aprendiz a assimilar o conteúdo das mensagens transmitidas pelos diversos veículos de comunicação utilizados.

Dentre os vários tipos de recepção será destacada, neste trabalho, a do tipo Integrada e Organizada, pois é a que melhor se encaixa ao sistema de EAD, objeto deste estudo. A Recepção Integrada é aquela na qual a programação integra-se às atividades educativas, apoiando-as, reforçando-as, ou enriquecendo-as.

Já existe uma estrutura montada (sala de aula) com a presença permanente do orientador de aprendizagem, que dinamiza e orienta as atividades, facilitando a aprendizagem, exercendo a mediação pedagógica, o acompanhamento, o controle, e a avaliação. Quando se utiliza Recepção Integrada e Organizada, o orientador de aprendizagem tem um papel fundamental. Compete-lhe criar o ambiente onde o aprendiz encontre as condições indispensáveis para uma aprendizagem eficiente. É prioritário que o orientador conheça os objetivos do programa, dos mais amplos aos mais específicos; que conheça bem os materiais de apoio, e que saiba decodificar

as linguagens dos vários meios. É também indispensável a manutenção dos equipamentos para a correta veiculação dos programas. Ter sempre disponível o material de apoio (impressos, fitas de áudio e vídeos, CD-ROM, disquete) de modo a garantir sua utilização.

Um outro aspecto a ser considerado é a capacitação, em caráter contínuo, do recurso humano envolvido na utilização para permitir atingir os objetivos definidos no sistema.

- *Supervisão*

A supervisão refere-se ao conjunto de atividades que contribuem para o melhoramento do ensino e dos programas em um sistema de EAD, mobilização comunitária, incentivo à formação de grupos de trabalho e de orientação direta da população participante do programa. Encarrega-se igualmente das atividades de controle, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido nos núcleos de recepção, integrando a equipe multidisciplinar. Deve, também, viabilizar o diagnóstico das necessidades dos orientadores em relação a métodos e técnicas, para ajudá-los a bem desenvolver suas tarefas e promover o aprimoramento permanente dos recursos humanos envolvidos no programa, através de uma capacitação continuada. Por deter informações provenientes dos diversos subsistemas do programa de EAD, o supervisor tem condições de alimentar o processo, através da comunicação direta com orientadores de aprendizagem, alunos, e com a administração do sistema.

- *Acompanhamento e avaliação*

São etapas muito importantes dentro do sistema, pois permitem tomar medidas para que todas as variáveis intervenientes funcionem a contento,

garantindo a melhor utilização e um aperfeiçoamento constante. A avaliação e o acompanhamento implicam a utilização de instrumentos diversos como fichas e roteiros, que vão registrar o que as pessoas estão aprendendo e os processos de mudança de atitudes e comportamentos. Todos os agentes envolvidos no processo podem e devem avaliar a si próprios: o supervisor, sua atuação; o orientador, sua prática pedagógica; o sistema, seu projeto; o usuário, a construção do conhecimento, de modo a superar as limitações e criar oportunidades de crescimento.

A compreensão, a articulação e a definição de todos esses componentes são fundamentais para o desenvolvimento satisfatório de qualquer projeto de EAD, de modo a promover uma prática participativa e reflexiva, orientada para aspectos socializantes, para a troca de experiências, reconstruindo continuamente a realidade sócio-educativa de que faz parte.

A educação a distância não pode ser simplesmente confundida com as tecnologias que a mediatizam, mas como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. Mas para que ela se concretize enquanto tal, é preciso dar-lhe condições de atuar, de inserir-se na cultura da comunidade com a qual interage, de fazer parte do pensamento coletivo de todos os atores envolvidos no processo.

6 BUSCANDO UM CAMINHO– A METODOLOGIA

“As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo”(André, 2000, p. 24)

6.1 O caminho

O caminho escolhido apontou para uma metodologia que privilegiasse os aspectos qualitativos, uma vez que o foco de interesse deste estudo estava centrado no dia-a-dia das escolas, o que, para este trabalho, significou ouvir professores, orientadores, equipe pedagógica e direção, bem como tentar entender a estrutura organizacional e o funcionamento do Programa TV Escola.

De acordo com Bogdan e Biklen (*apud* Lüdke e André, 1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Para esses autores, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, pois o investigador tem o objetivo de perceber aquilo que os atores envolvidos no estudo vivenciam, o modo como interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Entretanto, é preciso dizer que o valor não está somente na abordagem qualitativa de pesquisa. A idéia é justificar a utilização de um método de pesquisa mais adequado para o estudo, pois segundo Minayo e Sanches (1993), das duas abordagens, quantitativa e qualitativa, uma não é mais científica do que a outra. Por outro lado, questiona-se: de que adianta o investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração,

quando estes não são adequados à compreensão de seus dados, ou não respondem a perguntas fundamentais?

Este estudo, como produção de conhecimentos básicos, classifica-se como exploratório-descritivo, associando dois tipos de pesquisa, segundo Triviños (1992). É exploratório, porque procurou ampliar e aprofundar os conhecimentos de um tema que, atualmente, está muito presente nos meios acadêmicos e organizacionais – a formação de professores a distância. É descritivo, porque todo estudo qualitativo tem como princípio básico o caráter descritivo. Este estudo busca conhecer e descrever a realidade do campo de pesquisa. Além de seu caráter exploratório-descritivo, este estudo caracteriza-se como um “estudo de caso”, o que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), consiste numa observação detalhada de um contexto; para Triviños (*op. cit.*) defini-se como uma análise aprofundada de uma unidade.

Como pesquisa mais de uma unidade organizacional com as mesmas atribuições, este estudo é caracterizado como “estudo de caso múltiplo”, assim denominado por Godoy (1995), por envolver duas ou mais instituições tomadas como referência com o objetivo único de descrever ou de estabelecer-lhes comparações.

Por último, como a perspectiva qualitativa não descarta uma abordagem quantitativa, esta foi utilizada para a obtenção de informações gerais, com vistas ao mapeamento quantificado e à organização das informações sobre os atores envolvidos nesta pesquisa.

6.2 Delimitação do universo e amostra

O objeto de estudo desta pesquisa, conforme definido anteriormente, está vinculado à estrutura de funcionamento do programa TV Escola na rede estadual de ensino da cidade do Natal.

A cidade do Natal, localizada no Estado do Rio Grande do Norte, possui, atualmente,³ em sua rede estadual de ensino setenta e sete escolas de nível fundamental, tendo sido implantado, segundo listagem fornecida pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto, o Programa TV Escola em sessenta e oito delas. Vale salientar que, somente se consideraram incluídas nessa lista aquelas escolas que possuem o *kit* tecnológico e pelo menos um professor-orientador⁴ responsável pelo Programa dentro da unidade escolar. Assim sendo, tomou-se como base de amostragem a relação dessas sessenta e oito escolas onde o programa TV Escola encontrava-se implantado. Desse universo, foram selecionadas, de forma aleatória (sorteio), quatorze escolas, correspondendo a 20% do total referenciado. Compuseram, portanto, a amostra inicial desta pesquisa os quatorze professores de arte das referidas escolas.

Tendo em vista os resultados obtidos nesta primeira etapa, decidiu-se (considerando-se que o estudo exploratório tem como característica o seu caráter de flexibilidade nas fases iniciais de uma investigação) selecionar

seis instituições de ensino – dentre as quatorze que constituíram a amostra inicial –, para realizar uma observação mais aprofundada e detalhada do contexto. As instituições foram selecionadas a partir de informações coletadas nos questionários aplicados aos professores de arte. Assim, procurando responder aos objetivos deste estudo, foram escolhidas aquelas escolas que

³ Ano de 2000

apresentavam, no momento da pesquisa de campo, as melhores condições de funcionamento do Programa, quais sejam: dispor de professor orientador, de sala própria com um acervo mínimo de fitas de vídeo gravadas a partir da programação da TV Escola, além da certificação de que o referido programa estava em funcionamento há pelo menos um ano. Um outro critério considerado na seleção das escolas definiu-se pela exigência de ser o professor de arte licenciado em Educação Artística.

Inscreveram-se, pois, nessa segunda amostra, apenas os seis professores-orientadores das referidas escolas, as seis equipes pedagógicas e cinco dos seis diretores⁵.

6.3 Coleta de dados

Neste trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: questionário, entrevista, e observação.

6.3.1 Os questionários

Os questionários foram aplicados nas duas etapas da pesquisa, em consequência do grande número de atores envolvidos, da abrangência das questões que se pretendia investigar e da quantidade de instituições envolvidas. Dessa forma, foram utilizados quatro questionários, no decorrer deste trabalho, assim denominados:

⁴ Professor orientador, é o termo atualmente utilizado pela SECD para designar o responsável direto pelo programa no interior das escolas.

⁵ O diretor de uma das seis escolas não participou deste estudo por haver assumido o cargo há menos de um mês, em relação ao início da pesquisa de campo. Considerando-se que o programa TV Escola encontrava-se em funcionamento há pelo menos três anos na referida escola não era viável ao diretor, avaliar naquele momento o desempenho do Programa na sua instituição.

Questionário 1 (professores de arte);

Questionário 2 (professores-orientadores do TV Escola);

Questionário 3 (diretores);

Questionário 4 (equipe pedagógica).

Na elaboração dos questionários, contemplaram-se questões de natureza aberta e fechada. O processo de aplicação, deu-se de forma interativa, no jogo de uma interlocução face a face. A opção por aplicar os questionários indo diretamente às escolas, consumiu um tempo maior que o previsto para a realização da pesquisa de campo, uma vez que se dependia da disponibilidade de horário dos profissionais dentro de sua jornada de trabalho na escola. Por outro lado, a forma de aplicação através do contato direto permitiu um diálogo recíproco com os sujeitos da pesquisa, garantindo a resposta de todos. Além disso, proporcionou um conhecimento melhor do universo que se estava analisando, o que veio favorecer uma extrapolação dos objetivos do referido instrumento.

6.3.2 A entrevista

A entrevista nesta pesquisa foi utilizada para compreender os aspectos contextuais referentes à estrutura organizacional, responsável pela operacionalização do Programa TV Escola; no caso, a Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desporto. Para tanto, entrevistamos o Coordenador Estadual do TV Escola no Estado do Rio Grande do Norte.

A entrevista, realizada em janeiro de 2001, contempla-se, em seus principais aspectos, no Capítulo 1, referente ao programa TV Escola. Na sua íntegra, está registrada como Anexo 5.

6.3.3 As Observações

A observação ocupa lugar de destaque em pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa, pois proporciona um contato pessoal do pesquisador com o fenômeno estudado. Por meio dessa técnica, pôde-se verificar, neste estudo, como se dá efetivamente a operacionalização do Programa TV Escola no contexto escolar. Com tal propósito, foram estabelecidos alguns pontos a serem considerados durante a observação, como a estrutura física da telessala, forma de utilização, organização da videoteca, além de aspectos mais subjetivos, como o grau de envolvimento dos atores responsáveis por esse processo educacional.

Muitas dessas observações foram realizadas quando da aplicação dos questionários, uma vez que seu modo de aplicação permitiu extrapolar as questões contidas neste instrumento. Desse modo, optou-se por expor as observações realizadas concomitante à análise dos questionários 2, 3 e 4, que compuseram a segunda parte desta pesquisa.

6.4 A análise dos dados: registro e observações

Para Minayo (1994), a análise interpretativa dos dados, ou apenas análise, é um movimento de olhar atentamente para os dados da pesquisa, com a finalidade de compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respostas às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Segundo a autora, essa etapa pode-se dar em regime de concomitância com a coleta dos dados.

Nesta pesquisa, os dados coletados serão descritos e analisados, observando a mesma seqüência de realização da coleta, ou seja, em duas etapas.

Na primeira etapa, serão apresentados e analisados os dados referentes ao questionário 1, aplicado aos quatorze professores de arte. Na segunda, serão apresentados e analisados os dados provenientes dos questionários 2, 3 e 4 aplicados, respectivamente, aos professores-orientadores, à direção, e à equipe pedagógica de cada uma das seis instituições envolvidas nesta etapa; incluem-se aí, também, as observações realizadas pela pesquisadora no interior das referidas escolas.

As seis unidades escolares pesquisadas serão denominadas, respectivamente, A, B, C, D, E, e F. Para facilitar a sistematização e, conseqüentemente, a compreensão dos dados coletados nesta etapa, o professor-orientador, a equipe pedagógica, e o diretor de cada uma das seis instituições serão também identificados pela letra correspondente à da escola de que fazem parte. Além disso, os referidos dados serão apresentados em blocos de respostas, organizados de acordo com as categorias profissionais

que compuseram esta segunda etapa. Esses dados apresentam-se sistematizados no Capítulo 7 desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

“No mundo da história, da cultura, da política, [e da educação] constato não para me adaptar mas para mudar” (Freire, 1997, p. 85-6).

Para conferir o mérito de uma abordagem de tal natureza, procede-se, neste capítulo, ao desenho esboçado pelo entrecruzamento dos dados coletados com o referencial teórico subsidiário desta análise, tecendo considerações sobre os vários aspectos contemplados nesse percurso analítico.

Em relação ao quadro de docentes na área de Arte (atuantes na rede estadual de ensino, no 3º e 4º ciclos do nível fundamental) pôde-se constatar, a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos desta pesquisa (quatorze professores de arte), a seguinte realidade:

- a) os profissionais que compõem esse quadro contam com larga experiência como professores da rede pública de ensino;
- b) a formação docente em educação artística (dos profissionais, em geral) ocorreu na década de 80, deixando subentender que os pressupostos teóricos que nortearam essa formação foram pautados nos princípios modernistas e escolanovistas;
- c) a formação continuada desses professores, apresenta-se deficitária: apenas quatro docentes fizeram curso de pós-graduação em nível de especialização; e mesmo a participação em cursos de curta duração ou em eventos artístico-culturais tem sido por demais limitada;

- d) a existência, ainda persistente, de profissionais de outras áreas de conhecimento atuando como professor de arte.

Quanto às implicações pedagógicas do programa TV Escola para a fundamentação teórico-prática do professor de Arte, não se pôde traçar com muita nitidez as linhas desse desenho – embora se haja contado com as informações subsidiárias fornecidas pelos professores da área, e se tenha ancorado em pressupostos teóricos fundamentais a esse nível de análise.

O que se obteve em relação a isso foi, pode-se dizer, um mero rascunho que precisa ser retocado, no sentido de avivar ainda mais as linhas do desenho. Considere-se, para a compreensão do exposto, que apesar de ter sido constatada a necessidade de processos formativos junto ao grupo de docentes, e de se ter evidenciado no programa TV Escola uma possibilidade de suprir, pelo menos em parte, essa necessidade, o que se pôde inferir da realidade escolar cotidiana vivida pelos quatorze professores de arte foi que esse processo formativo, através do TV Escola, não se está concretizando.

Energia, assim, a necessidade de identificar os obstáculos a esse processo formativo (através da audição de outras vozes envolvidas), na perspectiva de que, talvez, eles pudessem ajudar a redesenhar esse quadro.

Os dados coletados junto aos professores de arte, mais as informações colhidas na segunda etapa da pesquisa – analisados à luz do referencial teórico deste trabalho –, possibilitaram uma focalização real do funcionamento do programa TV Escola no cotidiano das unidades de ensino pesquisadas. Dessa análise em que se consideraram aspectos de ordem estrutural, operacional e didático-pedagógicos, abstraíram-se as seguintes constatações:

- a) apesar de bem aceito, o processo educacional TV Escola ainda não está incorporado às culturas das escolas, assim como às práticas pedagógicas dos educadores;
- b) as funções e objetivos do Programa ainda não são claramente compreendidos pelos educadores que fazem parte da escola;

- c) não existe projeto pedagógico, construído pelos educadores, para o trabalho com o TV Escola nas instituições;
- d) o programa vem sendo apenas parcialmente utilizado no interior das escolas, e apenas vem sendo alcançando um de seus dois objetivos principais, que é o de apoiar as atividades de sala de aula através do uso do vídeo como recurso informativo e/ou ilustrativo. Mesmo esse objetivo, foi considerado como pouco significativo para o trabalho pedagógico do professor de arte por quase setenta por cento dos docentes;
- e) a capacitação para atuar frente ao programa tem sido oferecida apenas aos professores-orientadores;
- f) os responsáveis diretos pelo funcionamento do Programa no interior das instituições escolares, professores-orientadores, não receberam formação específica para atuarem com a modalidade de educação que viabiliza o TV Escola (em EAD) assim como não receberam formação para trabalhar com processos formativos de professores em serviço;
- g) o fato desses professores-orientadores não terem uma formação aprofundada na área de pedagogia, tem dificultado o trabalho com o segundo objetivo do TV Escola, que é o de contribuir para o processo formativo do professor;
- h) a equipe pedagógica das escolas não tem sido devidamente inserida nesse processo educacional;

- i) o sistema de gravação da programação veiculada pelo TV Escola (vários programas de diversas áreas de conhecimento numa única fita de vídeo) pode estar dificultando o uso pelos professores das videotecas que viabilizam o Programa;
- j) o modelo de acompanhamento e avaliação do Programa não tem atendido satisfatoriamente aos professores-orientadores;
- k) a designação de parte da carga horária do professor para trabalhar junto ao TV Escola não tem sido cumprida;
- l) as atividades pedagógicas que envolvem o TV Escola têm sido atitudes individuais e não consequência de um projeto pedagógico coletivo;
- m) o papel desempenhado pela estrutura macro do Programa – SECD tem sido alvo de algumas críticas;
- n) a forma de utilização do ambiente físico destinado ao TV Escola (servindo à realização de diversas atividades) tem dificultado o alcance dos objetivos do Programa;
- o) o material impresso não está chegando ao professor, ficando restrito ao uso pelos professores-orientadores;
- p) os professores não receberam formação específica para utilizarem as mídias viabilizadoras do Programa (vídeo e televisão) assim como não receberam informações precisas sobre o modo de atuação desse, no dia-a-dia das escolas;
- q) o acervo de vídeos na área de arte, nas escolas pesquisadas, é quase inexistente.

Constata-se, por fim, que a estrutura de funcionamento do TV Escola no interior das instituições escolares pesquisadas – reflexo também da forma de condução da estrutura macro do Programa – apresenta problemas de ordem gerencial e, principalmente, pedagógica, não contribuindo dessa forma para o trabalho formativo junto aos professores de Arte.

Após essas considerações e inferências, e ainda com base nos fundamentos teóricos que direcionaram este estudo, sugere-se:

- a) a construção, pela comunidade escolar, que conta com o programa TV Escola, de projetos pedagógicos voltados para uma perspectiva de formação reflexiva cujas práticas pedagógicas cotidianas da sejam o ponto de partida;
- b) a implementação de processos formativos que possam desencadear atitudes relativas à auto-aprendizagem, junto aos professores inseridos em processos educacionais na modalidade de EAD, como o TV Escola;
- c) a formação de professores-orientadores, enquanto interlocutores responsáveis pela mediação do processo educacional formativo a distância, TV Escola, e ainda a compreensão de que os pedagogos são os educadores mais aptos a exercerem essa função em todos os níveis de ensino;
- d) a capacitação dos professores-orientadores na área de educação a distância e a sua inclusão nos estudos sobre a formação do professor;
- e) a criação de um outro ambiente para as aulas utilizando o vídeo, reservando-se o espaço destinado ao TV Escola apenas para a sua videoteca, seus materiais de apoio, e os equipamentos de recepção e gravação da programação. Obter-se-á, dessa forma, um ambiente propício para a pesquisa, o estudo e a construção de novas práticas pedagógicas;
- f) a elaboração de um novo sistema de organização para as gravações da programação do TV Escola em fitas de vídeo;
- g) a viabilização pelo órgão macro estadual do Programa, de processos formativos junto à comunidade escolar que envolvam noções básicas de EAD, uso de novas tecnologias na educação, e formação em serviço, de modo a prepará-la para fazer uso das potencialidades do TV Escola;
- h) a inclusão na equipe de gerência do TV Escola, na Secretaria Estadual de Educação, de coordenadores pedagógicos por área de conhecimento, de

modo que possam sistematizar com maior profundidade o trabalho junto aos grupos de professores, identificando todas as possibilidades do Programa naquela área de conhecimento;

- i) a criação, pela SECD, de redes de escolas, por região, viabilizando encontros para troca de experiências;
- j) a construção, pelo órgão macro estadual do TV Escola no RN, juntamente com os professores-orientadores, de um novo modo de avaliar o Programa, que considere todas as instâncias envolvidas, e que realmente sirva para retroalimentar o trabalho desenvolvido nas unidades escolares.

Considerando as abordagens feitas, e entendendo que apenas aqueles projetos assumidos pelo coletivo da escola é que passam a fazer parte da sua cultura, este estudo espera contribuir – como um ponto de partida – para que todos os atores envolvidos em processos educacionais amplos lancem um olhar para quem está no fim da estrada.

Recomendações para futuros trabalhos

Todo trabalho é limitado pelo tempo, pela formação do pesquisador, e pelas circunstâncias da realidade. Portanto, este estudo, percebendo suas limitações e o seu alcance, sugere como possibilidades de estudos futuros:

- a) investigar o segundo objetivo do programa TV Escola, ou seja, a utilização do vídeo enquanto recurso de apoio ao trabalho desenvolvido em sala de aula;
- b) realizar estudos de casos, investigando realidades em que o objetivo do TV Escola de contribuir para a formação do professor esteja sendo concretizado;
- c) realizar um estudo ergonômico das salas do TV Escola nas instituições escolares;
- d) empreender pesquisas que envolvam a formação e as práticas pedagógicas do professor em arte;
- e) desenvolver pesquisas sobre a formação docente em serviço, na modalidade de EAD.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARIETO, Garcia L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1995.
- ARMES, Roy. **On vídeo: o significado do vídeo nos meios de comunicação de massa**. São Paulo: Summus, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. “Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular.” In: SABINO, Zélia Regina et al. **O Ensino da Arte em Foco**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, Regina F. A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional**. Florianópolis, 1998. (Dissertação de Mestrado- programa de Pós-graduação em engenharia da produção da UFSC).
- BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo : Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - Ensino Fundamental e Médio. M.E.C. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: M.E.C / SEM, 1998.

CADERNOS DA TV ESCOLA. PCN na Escola: História, Geografia, Ciências, Artes. N.º 5. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

CADERNOS DA TV ESCOLA. Trama do Olhar. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação à Distância, 1998.

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES-ORIENTADORES DA CAPITAL – TV Escola. Natal : Secretaria Estadual de Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte, 1997. Mimeografado.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda J. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000. p. 63-88.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI MIZUKAMI (orgs.). **Formação de professores**, tendências atuais. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

CASEIRO, Luiz C. Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas em educação: algumas considerações. In: SILVA, Jair M. (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

CAVALCANTI, Carlos. **História das artes**. v.1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CHAUI, Marilena. “Uma Opção Radical e Moderna: Democracia Cultural.” In: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Cultura. **Cidadania Cultural em Ação: 1989/1992**. São Paulo, 1992.

CORREIA, José A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Porto: Edições Asa, 1989.

COSTA, A. L. M. Educação a distância: uma alternativa para o fortalecimento do ensino municipal. **Tecnologia Educacional**, v.22, n.119/120, jul./out., 1994.

- DRAIBE, S. M. e PEREZ, J. R. R., O Programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. In: **Cadernos de Pesquisa**/Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados. p.27 a 51. n. 106, março, 1999.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação** 4, 1991.p.41-61.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FERRAZ, Maria Heloisa e FUSARI, Maria F. de R. **Ensino de da arte**. São Paulo: MEC/ PUC, 1988.
- _____. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. [Trad. Beatriz Affonso Neves]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Vídeo e Educação**. [Trad. de Juan Acuña Liorens]. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERRETTI, Celso J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 18. ed., 1988.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FUSARI, Maria Felisminda R. e. Tecnologias de comunicação na escola e elos com a melhoria das relações sociais: perspectiva para a formação de professores mais criativos na realização desse compromisso. **Tecnologia Educacional**. v. 22, p.23-27, jul-out/1993.
- GADOTTI, Moacir. "A escola e a pluralidade de meios". **Caderno Pedagógico Vídeo Escola**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 34-36, Nov. 1993.

- GARCIA, Carlos M. A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 51-76.
- GARRIDO, E., PIMENTA, S. G., MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. p.89-112.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GODOY, Afrilda S. Introdução à pesquisa qualitativa. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, 1995.
- _____. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, 1995.
- _____. A pesquisa qualitativa e sua utilização em Administração de Empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.4, 1995.
- GUTIERREZ, Francisco, PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica - educação a distância alternativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. [Trad. de Jussara Haubert Rodrigues]. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação**. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1973.
- _____. O ciclo vital de dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1992.
- JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KRAMER, Erika A. W. C. et al. **Educação à distância: da teoria à prática**. Porto Alegre: Alternativa, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina A., **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

- LUDKE , Menga e ANDRÉ, Mari. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, n. 36, 1995. p. 13-20.
- ____ (org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.
- MARTINS, C. M., PICOSQUE, G. ,GUERRA, T. T. M. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro : 9 (3): 239-262, 1993.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. Departamento de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos – Coordenação Geral de Planejamento de Educação a Distância. **Relatório Técnico**. II Reunião Técnica da Coordenação Geral de Planejamento de EAD com os Coordenadores de Educação a Distância das Secretarias Estaduais de Educação. Brasília, 1998. Relatório. Mimeografado.
- NEVES, C.M.C. O desafio contemporâneo da educação a distância In: **Em Aberto** / MEC. Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.
- NISKIER, Amaldo. **Educação à Distância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ____. **Tecnologia educacional**: uma visão política. Petrópolis: Vozes, 1993.
- NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto editora, 1996.
- ____. (org.). **Profissão professor**. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- NUNES, Ivônio B. Noções de educação à distância. **Revista Educação a Distância / INED, Brasília, n. 4/5, Dez. 1993-Abr. 1994**. Disponível em: < http://www.intelecto.net/ead_textos/ivonio1.html>. Acesso em: 25 fev. 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.

- PILLAR, Analice, VIEIRA, Denyse. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte**. Porto Alegre: UFRGS: Fundação lochpe, 1992.
- PIMENTEL, Nara. **O ensino a distância na formação de professores**. Revista Perspectiva, Florianópolis, n. 24, 1995.
- PORTO, Yeda da S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. In: MARIN, Alda J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-38.
- PRETI, Oreste. **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.
- PRETTO, Nelson L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- REVISTA TV ESCOLA**. Brasília : MEC - Secretaria de Educação a distância. Edição Especial, dezembro de 1996.
- REVISTA TV ESCOLA** Brasília : MEC - Secretaria de Educação a distância. Edição Especial, dezembro de 1997.
- REVISTA TV ESCOLA** Brasília : MEC - Secretaria de Educação a distância. Edição Especial, julho de 1998.
- RODRIGUES, Augusto. O movimento das escolinhas de arte e suas perspectivas. **Arte e Educação**. Ano I, nº 12 , julho, 1972.
- ROUANET, Sérgio P. **A razão cativa**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Política cultural: novas perspectivas. In: ALMEIDA, Cândido José Mendes de, DA-RIN, Sílvio (orgs.). **Marketing cultural ao vivo: depoimentos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANCHO, Juana M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições de história. In: **Em Aberto /MEC**. Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p.77-91.

SÉRIE DE ESTUDOS – Educação a Distância. TV da Escola: Avaliação da TV Escola pela Fundação Cesgranrio. Brasília : Ministério da Educação, SEED, 1998.

SÉRIE DE ESTUDOS – Educação a Distância. 2 anos da TV da Escola – Seminário Internacional. Brasília : Ministério da Educação, SEED, 1998.

SÉRIE DE ESTUDOS – Educação a Distância. Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação. Brasília : Ministério da Educação, SEED, 1998.

SÉRIE DE ESTUDOS – Educação a Distância. Salto para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã, Projeto político-pedagógico. Brasília : Ministério da Educação, SEED, 1998.

SÉRIE DE ESTUDOS – Educação a Distância. Salto para o Futuro: Educação do Olhar. V. 1 e2. Brasília : Ministério da Educação, SEED, 1998.

SÉRIE DE ESTUDOS – Educação a Distância. Salto para o Futuro: Mediatemente! Televisão, cultura e educação. Brasília : Ministério da Educação, SEED, 1999.

SILVA, Jair M. (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **A autonomia da escola pública** – a re-humanização da escola. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, Maria D. N. **Tecnologia e cidadania**: aprendizagem e capacitação de professores através da modalidade de ensino a distância. Florianópolis 1999. Dissertação (Mestrado em engenharia da produção) Universidade Federal de Santa Catarina.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciência sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

TV ESCOLA: GUIA DE PROGRAMAS – Educação a Distância. Salto para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã, Projeto político-pedagógico. Brasília : Ministério da Educação, SEED, 1999.

UTILIZAÇÃO DA TV ESCOLA. Brasília : MEC.FNDE. Fundação Roquete
Pinto/Um Salto para o Futuro. Departamento de Tecnologia Educacional.

Mimeografado.

VIEIRA, I. L. Arte na Educação: os obstáculos à elaboração de um conhecimento, **Educação em Revista 2**, dezembro, 1985.

WANDERLEY, Luiz E. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter (coord.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

WEFFORT, Madalena Freire. Sobre o processo de formação do educador. **Em Foco**. Petrópolis: Vozes, n. O, outubro, 1994.

WORKSHOP NACIONAL DA TV ESCOLA, IV, 1998, Natal. **Projeto de Gestão Compartilhada**. Natal: MEC, SEED. Departamento de Planejamento e Desenvolvimento de Projetos/Coordenação Geral de Planejamento de Educação a Distância, 1998. Mimeografado.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 115-138.

10 ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / CEFET-RN
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO

Caro professor de Arte,

O presente questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação - Convênio UFSC/CEFET-RN. É objetivo desta pesquisa investigar as contribuições advindas do programa de capacitação e aperfeiçoamento do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), TV Escola, e como essas se refletem no cotidiano pedagógico do professor de Arte, do 3º e 4º ciclos da Rede Estadual de Ensino da cidade do Natal.

A experiência de seu cotidiano escolar é muito importante, vez que nos pode informar acerca das questões relacionadas ao objeto desta pesquisa. Dessa forma, sua contribuição no sentido de responder este questionário é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Procure relatar o mais fielmente possível o que ocorreu/ocorre e qual o seu grau de familiaridade com o Programa TV Escola, suas restrições, etc. Solicitamos ainda que redija todas as respostas por extenso, evitando abreviaturas. Não deixe de responder a nenhuma pergunta a não ser

QUESTIONÁRIO 1

Professor de arte

Tema

“O Programa TV Escola e suas implicações no cotidiano Escolar do professor de arte.”

Objetivos

- a) Traçar o perfil dos professores de arte, considerando aspectos como formação profissional inicial, formação continuada e participação em atividades artístico-culturais;
- b) conhecer como se dá o funcionamento do Programa TV Escola no cotidiano escolar do professor de arte;
- c) refletir sobre as opiniões dos professores de Arte, enquanto usuários, em relação ao Programa TV Escola.

I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	
NOME :	TELEFONE PARA CONTATO:
1. SEXO F () M ()	2. ESTADO CIVIL
NOME E ENDEREÇO DA ESCOLA PESQUISADA:	

3. TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR DE ARTE			
4. A(s) INSTITUIÇÃO (ões) QUE LECIONA É (são) : () PÚBLICA () PRIVADA () OUTROS, QUAL?			
5. TRABALHA COMO PROFESSOR DE ARTE EM: () uma escola () duas escolas () três escolas () Mais de três			
6. CARGA HORÁRIA DE TRABALHO		7. ENSINA A ALUNOS DO: () 3 ^o e 4 ^o ciclos do Ensino Fundamental () Ensino Médio () Terceiro Grau	
8. FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL _____		10. ANO DE CONCLUSÃO:	
9. HABILITAÇÃO _____			
10. 1 CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO			
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (especialização)	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (mestrado)	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (doutorado)	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	
11. CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO NA ÁREA DE ARTE (30 horas ou mais)			
ANO DE 1996	ANO DE 1997	ANO DE 1998	ANO DE 1999
() um	() um	() um	() um
() dois	() dois	() dois	() dois
() mais de dois	() mais de dois	() mais de dois	() mais de dois
() nenhum	() nenhum	() nenhum	() nenhum
OBS.: caso tenha participado de algum curso em 1999, liste-os.			

12. FREQUÊNCIA EM EVENTOS ARTÍSTICOS				
MÚSICA	DANÇA	TEATRO	ARTES PLÁSTICAS	CINEMA
<input type="checkbox"/> uma vez por semana ou mais	<input type="checkbox"/> uma vez por semana ou mais	<input type="checkbox"/> uma vez por semana ou mais	<input type="checkbox"/> uma vez por semana ou mais	<input type="checkbox"/> uma vez por semana ou mais
<input type="checkbox"/> duas vezes por mês	<input type="checkbox"/> duas vezes por mês	<input type="checkbox"/> duas vezes por mês	<input type="checkbox"/> duas vezes por mês	<input type="checkbox"/> duas vezes por mês
<input type="checkbox"/> uma vez por mês	<input type="checkbox"/> uma vez por mês	<input type="checkbox"/> uma vez por mês	<input type="checkbox"/> uma vez por mês	<input type="checkbox"/> uma vez por mês
<input type="checkbox"/> uma vez a cada três meses	<input type="checkbox"/> uma vez a cada três meses	<input type="checkbox"/> uma vez a cada três meses	<input type="checkbox"/> uma vez a cada três meses	<input type="checkbox"/> uma vez a cada três meses
<input type="checkbox"/> uma vez por semestre	<input type="checkbox"/> uma vez por semestre	<input type="checkbox"/> uma vez por semestre	<input type="checkbox"/> uma vez por semestre	<input type="checkbox"/> uma vez por semestre

II - O PROGRAMA TV ESCOLA
<p>13. Quanto ao grau de seu conhecimento em relação ao Programa TV Escola, você classificaria em:</p> <p><input type="checkbox"/> profundo <input type="checkbox"/> suficiente para utilizá-lo <input type="checkbox"/> insuficiente para utilizá-lo</p> <p><input type="checkbox"/> desconhece o Programa</p>
<p>14. Você conhece o material impresso da TV Escola?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p>• <i>Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, responda:</i></p> <p>14.1 Qual o material impresso que você conhece?</p> <p>14.2 Quais desses materiais mais utiliza?</p> <p>14.3 Relevância desse material para sua prática pedagógica?</p> <p><input type="checkbox"/> muito importante <input type="checkbox"/> relativamente importante <input type="checkbox"/> não é relevante</p>

<p>15. A sua escola tem alguma proposta de trabalho que envolve o TV Escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>
<p>16. A sua escola tem sala própria para o funcionamento da TV Escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>• <i>Caso a resposta seja positiva, responda as questões abaixo:</i></p> <p>16.1 Esta sala funciona para <input type="checkbox"/> empréstimo de fitas <input type="checkbox"/> local para gravar os programas <input type="checkbox"/> local para os professores assistirem aos programas <input type="checkbox"/> local para os alunos assistirem aula, utilizando o vídeo</p> <p>16.2 Como você classificaria esta sala em termos de qualidade <input type="checkbox"/> excelente <input type="checkbox"/> boa <input type="checkbox"/> utilizável <input type="checkbox"/> impossível de se utilizar</p>
<p>17. Existe um responsável pelo Programa TV Escola na sua escola? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>• <i>Caso a resposta anterior seja sim, responda as questões abaixo:</i></p> <p>17.1 A pessoa responsável é quem grava os programas? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>17.2 O professor também pode gravar programas? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>18. Você já solicitou a gravação de algum programa específico de arte? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>• <i>Caso a resposta tenha sido negativa, responda:</i></p> <p>18.1 Você apontaria como motivo: <input type="checkbox"/> o desconhecimento da grade de programas <input type="checkbox"/> a falta de um responsável pela gravação <input type="checkbox"/> falta de tempo para você mesmo efetuar gravação <input type="checkbox"/> a falta de qualidade dos programas <input type="checkbox"/> falta de fitas de vídeo <input type="checkbox"/> problemas com o equipamento da TV Escola <input type="checkbox"/> outros _____</p> <p>• <i>Caso a resposta tenha sido positiva, responda:</i></p> <p>18.2 Como você faz esse tipo de solicitação? <input type="checkbox"/> seleciona o programa através da grade de programação <input type="checkbox"/> a equipe responsável pelo Programa sugere para você <input type="checkbox"/> aproveita indicações dos colegas de profissão <input type="checkbox"/> outros _____</p>

<p>19. Como você classificaria o atendimento, no que diz respeito a gravação dos programas da TV Escola, no seu trabalho?</p> <p><input type="checkbox"/> atende aos seus propósitos</p> <p><input type="checkbox"/> atende em parte aos seus propósitos</p> <p><input type="checkbox"/> não atende aos seus propósitos</p>
<p>20. Na sua escola foi montado um acervo de vídeos a partir da TV Escola?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>• <i>Caso a resposta tenha sido positiva, responda:</i></p> <p>20.1 A quantidade de vídeos de arte é significativa?</p> <p><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>20.2 Você utiliza esse acervo</p> <p><input type="checkbox"/> para fundamentação teórica</p> <p><input type="checkbox"/> como recurso ilustrativo em sala de aula</p> <p><input type="checkbox"/> como apoio às suas aulas</p> <p><input type="checkbox"/> outros _____</p> <p>20.3 Como você classificaria o acervo de arte em termos de fundamentação teórico-prática?</p> <p><input type="checkbox"/> atualizada</p> <p><input type="checkbox"/> desatualizada</p> <p><input type="checkbox"/> desconhecida</p>
<p>20.4 Como você classificaria a qualidade técnica (nitidez da imagem, som e conteúdo) do acervo de vídeos ?</p> <p><input type="checkbox"/> excelente</p> <p><input type="checkbox"/> boa</p> <p><input type="checkbox"/> ruim, não contribui para a compreensão do programa</p> <p><input type="checkbox"/> não sabe informar</p>
<p>21. Você já participou de algum curso promovido pela SECD sobre o uso de novas tecnologias na educação, especialmente sobre o uso do vídeo?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>22. Existe carga horária, dentro da sua jornada de trabalho na escola, destinada às atividades concernentes ao programa TV Escola (selecionar e assistir aos programas, reunir-se e planejar junto ao orientador da telesala)</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p>
<p>23.1 Com base na sua vivência, você diria que o programa TV Escola, enquanto recurso auxiliar às atividades de sala de aula,</p> <p><input type="checkbox"/> tem sido fundamental</p> <p><input type="checkbox"/> é relativamente importante</p> <p><input type="checkbox"/> pouco tem contribuído</p> <p><input type="checkbox"/> outros</p>
<p>23.2 Com base na sua vivência, você diria que o programa TV Escola, enquanto recurso auxiliar a sua formação pedagógica,</p>

TELEFONE PARA CONTATO:
NOME E ENDEREÇO DA ESCOLA ONDE ATUA COMO ORIENTADOR DO TV ESCOLA:
TEMPO DE TRABALHO COMO ORIENTADOR:
A ESCOLA É DE: <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental e Médio
FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Terceiro grau Se tem o terceiro grau, responda: Nome do curso: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

PROGRAMA TV ESCOLA
ESTRUTURA E OPERACIONALIZAÇÃO

1. Quais as suas atribuições enquanto professor-orientador do TV Escola?

2. Como está inserido o programa TV Escola na estrutura organizacional da Escola?

3. O referido Programa faz parte da proposta pedagógica da Escola?

Sim

Não

• Caso a resposta tenha sido afirmativa, como tem sido desenvolvido esse trabalho?

4. Existe acompanhamento sistemático do seu trabalho por parte da equipe pedagógica da Escola?

() Sim

() Não

- Caso a resposta tenha sido afirmativa, como ele é feito?

5. Qual tem sido o papel da Direção desta Escola, com relação à estruturação e funcionamento do Programa TV Escola?

6. Existe um acompanhamento concreto do trabalho desenvolvido pelos orientadores por parte da SECD?

() Sim

() Não

- Caso a resposta tenha sido afirmativa, como ele é feito?

RECURSOS HUMANOS E CAPACITAÇÃO

7. Existe capacitação para os orientadores atuarem frente ao Programa TV Escola?

8. Alguém mais da Escola participa desta capacitação? (comente)

9. O programa TV Escola é um programa de capacitação e aperfeiçoamento a distância. Enquanto Coordenador você já participou de algum curso sobre educação à distância?

() Sim

() Não

- Caso a resposta tenha sido afirmativa, preencha o quadro abaixo:

NOME DO CURSO (OU CURSOS)	
------------------------------	--

INSTITUIÇÃO PROMOTORA	
ANO E LOCAL	
CARGA HORÁRIA	
OBJETIVO DO CURSO	

10. O vídeo é um dos meios utilizados pelo TV Escola para alcançar seus objetivos.

Você já participou de algum curso relacionado ao uso do vídeo?

() Sim

() Não

- Caso a resposta tenha sido afirmativa, preencha o quadro abaixo:

NOME DO CURSO (OU CURSOS)	
INSTITUIÇÃO PROMOTORA	
ANO E LOCAL	
CARGA HORÁRIA	
OBJETIVO DO CURSO	

VIDEOTECA

11. Um dos objetivos do TV Escola é a formação de uma videoteca. Como está sendo implementada a desta Escola?

12. Qual o estado atual do acervo?

13. Existem problemas relacionados à qualidade do sinal da TV Escola? (*o que tem sido feito pela Direção da Escola ou pela SECD para sanar este problema?*)

14. Como você classificaria a qualidade técnica (nitidez da imagem, som e conteúdo) do acervo da TV Escola?

- excelente
 boa
 ruim, não contribui para a compreensão do programa

15. Existe, na videoteca da Escola, um acervo específico de arte? Explique.

16. Existe muita procura, por parte dos professores para utilização do acervo do TV Escola?

- Sim
 Não

- Caso a resposta tenha sido positiva ou negativa, a que você atribui esse fato?

17. No caso específico de arte, o(s) professor(es) tem procurado esse serviço?

- Sim
 Não

- Justifique.

18. Você diria que a atuação do TV Escola, no cotidiano desta instituição tem:
- () alcançado seus objetivos
 () alcançado seus objetivos em parte
 () sido insatisfatória
19. Quais os maiores entraves, no seu ponto de vista, para o funcionamento do programa?
- _____
- _____
- _____
20. Qual tem sido o papel da Secretaria Estadual de Educação frente ao programa TV Escola? Ela tem desenvolvido bem esse papel? Justifique
- _____
- _____
- _____

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO 3

UFSC / CEFET-RN
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO MÍDIA E CONHECIMENTO
 LINHA DE PESQUISA MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tema da Pesquisa: **“O Programa TV Escola e suas implicações no cotidiano escolar do professor de Arte”.**

QUESTIONÁRIO 3 **Diretores das Escolas**

Objetivos

- Traçar um breve perfil dos diretores das unidades escolares detentoras do Programa TV Escola, considerando aspectos como formação profissional, nível de conhecimento relacionado ao Programa e ações políticas institucionais para efetivação do programa;
- refletir sobre as opiniões dos diretores, enquanto parte responsável, dentro da instituição escolar, pelo desenvolvimento do Programa TV Escola.

DADOS PESSOAIS
NOME :

TELEFONE PARA CONTATO:
NOME DA ESCOLA:
TEMPO DE IMPLANTAÇÃO DO TV ESCOLA NA INSTITUIÇÃO:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Terceiro grau Se tem o terceiro grau, responda as questões abaixo relacionadas. Nome do curso: <hr/> Instituição: <hr/> Ano de conclusão: <hr/>

PROGRAMA TV ESCOLA

ESTRUTURA E OPERACIONALIZAÇÃO

1. Como está inserido o Programa TV Escola na estrutura organizacional da Escola?

2. O referido Programa faz parte da proposta pedagógica da Escola?

Sim Não

2.1 Caso a resposta tenha sido afirmativa, como tem sido desenvolvido esse trabalho?

3. Existe um acompanhamento, por parte da equipe pedagógica da Escola, do desenvolvimento do Programa?

Sim
 Não

() Em parte

- Justifique

4. Existe, dentro do horário de trabalho do professor, uma carga horária destinada para selecionar e/ou assistir aos programas da TV Escola?

5. O Programa TV Escola tem como principal objetivo o aperfeiçoamento , a capacitação e a valorização do professor. Com relação a este objetivo você diria que o Programa tem:

- () alcançado esse objetivo
 () alcançado esse objetivo em parte
 () não tem alcançado esse objetivo

- Justifique

6. Qual tem sido o papel da Direção desta Escola, com relação à estruturação e funcionamento do Programa TV Escola?

RECURSOS HUMANOS E CAPACITAÇÃO

7. Existem cursos para os diretores atuarem frente ao Programa TV Escola?

() Sim () Não

- Caso a resposta tenha sido afirmativa, preencha o quadro abaixo:

NOME DO CURSO (OU CURSOS)	

INSTITUIÇÃO PROMOTORA	
ANO E LOCAL	
CARGA HORÁRIA	
OBJETIVO DO CURSO	

8. Existe ou existiu capacitação, dentro da Instituição, para os professores utilizarem os recursos do TV Escola? Se existe, como ela é feita?

9. Você diria que a atuação do TV Escola, no cotidiano desta instituição tem
- () alcançado seus objetivos
- () alcançado seus objetivos em parte
- () sido insatisfatória

- Justifique

10. Quais os maiores entraves, no seu ponto de vista, para o funcionamento do programa?

11. Qual tem sido o papel da Secretaria Estadual de Educação frente ao Programa TV Escola? Ela tem desenvolvido bem esse papel? Justifique.

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO 4

UFSC / CEFET-RN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DA PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO MÍDIA E CONHECIMENTO
LINHA DE PESQUISA MODELOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tema da Pesquisa: **“O Programa TV Escola e suas implicações no cotidiano escolar do professor de arte”.**

QUESTIONÁRIO 4
Equipe pedagógica das Escolas

Objetivos

- Conhecer como se dá o funcionamento do programa TV Escola no cotidiano escolar da equipe técnica;
- refletir sobre as opiniões da equipe técnica, enquanto parte atuante do processo educacional em que se encontra inserido o programa TV Escola e o professor de arte.

DADOS PESSOAIS
NOME (s):
TELEFONE PARA CONTATO:
NOME E ENDEREÇO DA ESCOLA:
TEMPO DE TRABALHO NESTA ESCOLA:
FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Nome do curso:

Instituição:

Ano de conclusão:

PROGRAMA TV ESCOLA

1. Qual tem sido o papel da Equipe pedagógica desta Escola, com relação ao funcionamento do Programa TV Escola? Existe um acompanhamento? Se existe, como ele é feito ?

2. O referido Programa faz parte da proposta pedagógica da Escola?
 - () Sim
 - () Não

PROGRAMA TV ESCOLA - ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO

1. Como está inserido o Programa TV Escola na estrutura organizacional da Secretaria Estadual de Cultura e Desporto (SECD)?(Se possível faça um pequeno histórico, até chegar no momento atual)

R - O programa está inserido na Gerência de Tecnologia Educacional e Educação a Distância que é uma estrutura ligada à Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE.

No início, o programa ficou ligado à Coordenadoria de Apoio Educacional – COED (1996) a (1999). Em Outubro de 1999, o programa passou a fazer parte da CODESE, como Gerência.

2. Você acha que o Programa está bem colocado? Justifique. (explícite, também, em termos legais)

R - Não. Na verdade, tendo em vista que a Educação a Distância foi regulamentada desde 1997 como modalidade de ensino, a SECD/RN já deveria ter institucionalizado a mesma, criando uma subcoordenadoria de EAD, assim como existem as demais Subcoordenadorias das outras modalidades, ou seja, EJA, Educação Especial, etc.

Mas, já foi feita uma solicitação ao Governador com uma exposição de motivos e documentos que comprovam a regulamentação e a necessidade da institucionalização.

3. Qual tem sido o papel da Secretaria Estadual de Educação frente ao Programa TV Escola?

R – O papel tem sido de promover da melhor maneira possível a incorporação da filosofia do programa pela escola como um todo. A secretaria entende que só inseridos no projeto político-pedagógico é que haverá uma utilização e um aproveitamento maior dos recursos audiovisuais pelo professor, aluno e demais atores do processo didático que compõem a escola.

4. Ela tem conseguido desenvolver a contento esse papel?

R - A SECD tem tentado de todas as formas promover o Programa em todo o Estado, inclusive adquirindo equipamentos (kit tecnológico) com recursos próprios, realizando capacitações, criando uma regulamentação institucional.

Na verdade, poderia ser melhor, mas o Estado, com todas as dificuldades, é o 3º do país.

5. Existem entraves na condução desse trabalho? (quais os maiores entraves?)

R - Recursos financeiros para promover mais capacitações e aquisição de novos equipamentos para reposição dos primeiros que já estão ultrapassados, tecnologicamente falando.

6. **Uma das competências, que cabe as Secretarias, é viabilizar, dentro do horário de trabalho do professor, tempo para assistir e selecionar os programas já gravados. Como a SECD tem trabalhado essa competência? Existe documento sobre esse ponto?**

R - Sim. O art. 2º da Portaria 130/97, que determina um horário de trabalho (1 hora) para a formação em serviço.

7. **No que concerne a problemas relacionados a má qualidade do sinal da TV Escola, o que tem feito a SECD**

R - A SECD adquiriu em dezembro de 1997, 308 kits tecnológicos para reposição de equipamentos e para solucionar o problema de recepção do sinal.

A TV Escola (MEC) fará a digitalização do sinal em 30% das 60.000 escolas do país. No RN, serão contempladas 250 escolas.

8. **Qual o espaço atual da educação a distância, dentro da SECD?**

R- Cada vez maior. Hoje, a saída da educação do país, para democratizar o acesso à escola é a EAD.

A SECD promove no momento dois cursos de aperfeiçoamento e capacitação a distância. Um para gestores escolares e outro para professores do ensino fundamental e médio.

9. **Na sua ótica, qual a relevância do programa TV Escola para a Secretaria Estadual de Educação?**

R - A TV Escola já esteve mais à vista da SECD. Sofreu uma queda em função de problemas de ordem político-administrativa e, agora, retoma em virtude das exigências nacionais do MEC.

10. **Cite alguns exemplos que justifiquem a sua resposta anterior?**

R - Para que as escolas recebam recursos do ensino médio, através do projeto Alvorada, a condição é que as escolas estejam com o programa TV Escola funcionando plenamente.

Desde o início de fevereiro que o programa está viajando para as sedes das Regionais no interior do Estado, promovendo capacitações com diretores, supervisores e professores orientadores do TV Escola.

11. **Um dos objetivos do TV Escola é a capacitação e o aperfeiçoamento de professores. Como se tenta concretizar esse objetivo na prática? Os professores orientadores têm clareza desse objetivo do programa? Como eles são orientados para trabalhar com tal objetivo no interior das escolas?**

R - Os professores-orientadores têm clareza desse objetivo, mas há uma resistência por parte dos professores, e da equipe técnica e, principalmente, da direção da escola, em função do cumprimento do calendário e da resistência ao novo.

12. Com que recurso humano, conta-se dentro da SECD, atuando junto ao TV Escola?

R - São 10 técnicos envolvidos com o programa. Três estão fazendo especialização em EAD.

13. Qual a formação das pessoas envolvidos com o Programa? Quem define a equipe?

R - Como já foi dito, três fazem especialização em EAD, um tem mestrado em tecnologia educacional, um está concluindo mestrado em tecnologia educacional. A coordenação tem especialização em EAD, três têm curso superior e apenas um tem o magistério.

A gerência com a coordenação Geral são responsáveis pela definição da equipe.

14. Existe capacitação para a equipe da SECD atuar frente ao Programa TV Escola? Relacione cursos e/ou programas desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento.

R - A SEED – Secretaria de Educação a Distância promove a capacitação dos gerentes, oferece cursos de especialização, mestrado e doutorado com recursos do MEC.

15. A equipe é definida por área de conhecimento?

R - Não. Ainda não temos uma equipe interdisciplinar.

16. Como procede a equipe?

R - A equipe se divide em várias ações e atividades. Uma parte realiza capacitações. Outra faz atendimento aos diretores para implantação de regências, relatórios (análise), ofícios de solicitação de equipamentos.

17. Existe orçamento financeiro para viabilizar o Programa?

R - Sim. Embora o orçamento anual não aprove todos os projetos. Por exemplo, para 2001, foram encaminhados 16 projetos na área de tecnologia e EAD. Cinqüenta por cento deles foram aprovados.

18. De onde provêm os recursos?

R - Do orçamento anual do Estado e de parcerias com o Governo Federal e outras instituições como UNESCO e UNICEF.

19. Esses recursos são suficientes?

R - Não. Na realidade são apenas paliativos. Não existe um percentual específico de recursos para o programa. O que existe é uma resolução do FNDE, determinando as dez prioridades na execução dos recursos da Caixa Escolar. A TV Escola é uma delas.

20. A escolha dos responsáveis pelo Programa nas Escolas, cabe à Secretaria ou às escolas? Quais os critérios para essa escolha?

R - Às escolas.

Para o 1º e 2º ciclos, o professor deve ter o magistério.

Para o 3º e 4º ciclos e o ensino médio, o professor deve ter curso superior em Pedagogia e as demais licenciaturas.

21. Existe um acompanhamento concreto do trabalho desses professores orientadores junto as escolas? Como ele é feito?

R - Sim. Foi implantado o Sistema de Monitoramento informatizado do Programa, para agilizar informações. Além disso, são encaminhados relatórios bimestrais das atividades das escolas. Também realizam-se visitas às diretorias regionais de educação, onde são realizados mini-encontros de capacitação, supervisão das escolas e reuniões com equipe gestora das unidades.

22. Como é feita, atualmente, a capacitação dos orientadores do TV Escola?

R - O objetivo é que cada vez mais a modalidade de educação a distância seja posta em prática. Para isso, as capacitações estão sendo realizadas a distância com o apoio das universidades e da própria TV Escola, através de cursos de extensão.

23. Algum outro membro das escolas pode participar? Existe capacitação para a equipe pedagógica das escolas?

R - Sim. As capacitações envolvem diretores, supervisores e professores-orientadores. O objetivo é a incorporação do programa no projeto político-pedagógico das escolas.

24. Vocês têm algum tipo de grupo de estudo, junto ao programa?

R - Não. A equipe se reúne apenas quando chega algum encaminhamento do MEC, algum curso a ser implementado, ou material novo.

25. Uma das linhas de atuação do TV Escola é a formação e organização de Videotecas nas escolas. Como a SECD vem atuando nessa área?

R - As escolas são orientadas no sentido de fazerem aquisição das fitas virgens com os recursos da Caixa Escolar. Além disso, orienta-se a catalogação das fitas, gravação dos programas e operacionalização dos equipamentos.

26. Existe uma Videoteca específica do TV Escola na SECD?

R - Sim. Com 4000 programas gravados em diversas áreas do conhecimento e de vários programas e projetos, tais como o vídeo-escola, a enciclopédia britânica, um salto para o futuro, IBAMA, Telecurso 2000.

27. Qual o estado atual deste acervo?

R - O acervo está em ótimo estado de conservação, com exceção do acervo do vídeo-escola que precisa retirar fungos. Não dispomos de um limpador de fitas.

28. Como é desenvolvido o trabalho dentro da Videoteca? (ele atende a demanda escolar?)

R - O objetivo é atender não só às escolas, como também aos órgãos internos da Secretaria de Educação e outras instituições governamentais.

A videoteca funciona no sistema de locadora para as escolas que, por problemas técnicos, não gravaram a programação.

29. Qual o acervo atual, na área de arte pertencente à Videoteca TV Escola?**30. As escolas elaboram proposta para viabilizar o funcionamento do programa?**

R - A partir do ano de 2000, as unidades escolares devem apresentar uma proposta pedagógica para se credenciarem no programa.

31. Como é feita a distribuição do material impresso do TV Escola?

R - Diretamente pelo MEC para as escolas de todo o país. A gerência recebe apenas uma reserva técnica para problemas eventuais de recebimento do material técnico.

32. A série estudos e os cadernos chegam aos professores?

R - Sim. Os cadernos objetivam a fundamentação teórica, sendo também utilizados para os encontros de capacitação.

