

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
SOCIOLOGIA POLÍTICA

NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O CASO DO PROGRAMA
TV ESCOLA EM LAGES

SIRLEI DA SILVA RODRIGUES

Florianópolis, fevereiro de 2001.

SIRLEI DA SILVA RODRIGUES

**NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O CASO DO PROGRAMA
TV ESCOLA EM LAGES**

**Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Sociologia Política, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito
parcial à obtenção do Título de Mestre em
Sociologia Política.**

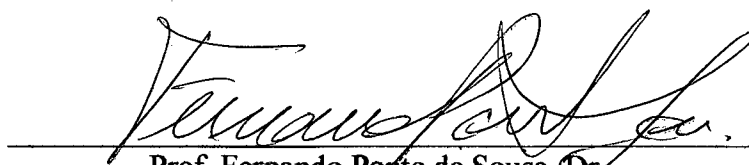
**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tamara
Benakouche**

Florianópolis, fevereiro de 2001

**NOVAS TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O CASO DO PROGRAMA TV
ESCOLA EM LAGES**

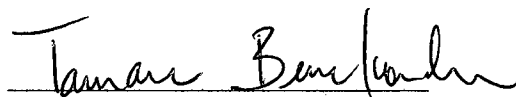
SIRLEI DA SILVA RODRIGUES

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de MESTRE EM SOCIOLOGIA POLÍTICA e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, em fevereiro de 2001.



Prof. Fernando Ponte de Sousa, Dr.
Coordenador do Curso

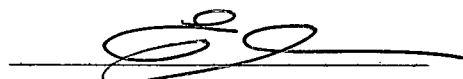
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Tamara Benakouche
Orientadora



Prof.ª Dr.ª Maria Luiza Belloni
Membro



Prof.ª Dr.ª Erni J. Seibel
Membro

Aprovada em: 23/02/2001.

Aos meus pais, João e Maria, meus irmãos e irmãs, principalmente, Andréia e Adriana, que souberam respeitar meu ritmo de trabalho e muitas vezes o meu silêncio. Dedico também a Newton e Bernadete, pais que a vida me deu e que muito influenciaram e contribuíram para a continuidade nos estudos.

Pelo simples fato de viver, somos todos os dias colocados pelas novíssimas inovações a nos tornarmos, de novo, ignorantes, e a ter de aprender tudo de novo (...) Nunca, como nos tempos de agora, houve necessidade de mais e mais saber competente, graças à ignorância a que nos induzem os objetos que nos cercam e as ações de que não podemos escapar.

(MILTON SANTOS, 1997)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter-me concedido o privilégio de experienciar novas realidades, novos encontros e de conhecer, ao longo desse processo, seres humanos especiais, que me ajudaram a olhar a realidade de outra forma.

Entrar no mestrado só foi possível pelos laços de amizade que estabeleci; então, agradeço sinceramente a amiga Isabel Branco e a todos os amigos que souberam respeitar o motivo de minha ausência.

Aos professores que se disponibilizaram, na sua hora-atividade, a responder as entrevistas que contribuíram para a realização desse trabalho.

Aos responsáveis técnicos/políticos pela acolhida e esclarecimentos, em especial a Mailza e Paula, que com desprendimento forneceram informações sobre o Programa TV Escola na Rede Estadual de Lages.

O agradecimento especial é endereçado a minha orientadora, Tamara Benakouche: diante de sua sabedoria, companheirismo e cumplicidade, compreendi que, no processo ensino-aprendizagem, estas são competências fundamentais.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I.....	10
1.1. O QUE É O TV ESCOLA?.....	10
1.1.1. A introdução dos recursos videográficos na escola: os antecedentes do TV Escola..	11
1.1.1.1. O projeto SACI: uma história... muitas lições.....	11
1.1.1.2. O Video Escola: uma iniciativa privada.....	14
1.1.1.3. Informática educativa: o PROINFO.....	16
1.2. O TV Escola: nosso objeto de análise.....	21
CAPITULO II.....	28
2.1. LUZ, AÇÃO: TEORIZANDO SOBRE A TV E O VÍDEO.....	28
2.1.1. Pierre Lévy e as tecnologias da inteligência.....	28

2.1.2. Joan Ferrés e o uso da imagem	32
2.1.3. José Manuel Moran e o vídeo em sala de aula	35
2.1.4. Nelson Luca de Pretto e as tecnologias enquanto fundamento e instrumentalidade.	38
2.1.5. Maria Luiza Belloni e a noção de professor coletivo.....	40
CAPÍTULO III	43
3.1. TV ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE MUDOU?	43
3.1.1. Caracterizando o campo pesquisado	44
3.1.1.1. Escolas da Rede Estadual	45
3.1.1.2. Escolas do Sistema Municipal	46
3.2. Os atores pesquisados: quem são eles?	50
3.3. TV Escola em Lages: a visão dos responsáveis técnicos/políticos.....	52
3.3.1. Falam os responsáveis técnicos/políticos	52
3.3.2. Falam os diretores	58
3.3.3. A apropriação do TV Escola na Escola.....	65
CAPITULO IV	72
4.1. O TV Escola e o professor	72
4.1.1. O TV Escola na visão dos professores	73
4.1.2. A formação: caminhos percorridos e desafios a serem superados.....	80
4.1.3. Formação para o trabalho com o TV Escola	80
4.1.4. As duas faces do uso das NTCIs: adesão e resistência.....	84
4.1.5. As transformações na função do professor: há lugar para uma prática criativa ou só para a reprodutiva? E agora, professor?	87

ALGUMAS PALAVRAS CONCLUSIVAS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	103
ANEXOS.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro geral da situação das escolas estaduais e municipais pesquisadas 1999/2000	49
Quadro 2 – Quadro de caracterização de amostra dos pesquisados: função, cargo e nível de formação 1999/2000	51
Quadro 3 – Acervo videográfico do TV Escola na escola	56
Quadro 4 – Quadro que sintetiza as dificuldades apontadas pelo diretor	62
Quadro 5 – Utilização do programa, segundo a percepção dos diretores	65
Quadro 6 – O TV Escola na escola	67
Quadro 7 – Tempo para assistir aos programas na escola	74
Quadro 8 – Utilização do TV Escola pelo professor	76
Quadro 9 – Participação em cursos com programas do TV Escola	76
Quadro 10 – Objetivos da apropriação dos recursos videográficos	78
Quadro 11 – 6. Quem não usa os programas nas escolas	79
Quadro 12 – Capacitação para lidar com TV e vídeo	83
Quadro 13 – Domínio dos equipamentos pelos usuários	83
Quadro 14 – TV e vídeo na escola	90

LISTA DE SIGLAS

- ACT:** Admitido por Contrato Temporário
- APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APAS:** Associação Pais Amigos dos Surdos
- CAICs:** Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CAV:** Centro de Ciências Agroveterinárias
- CED:** Centro de Ciências da Educação
- CIEDs:** Centros de Informática Educativa
- CEJA:** Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CRE:** Coordenadoria Regional de Educação
- CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EaD:** Educação a Distância
- ECA:** Escola de Comunicação
- EDUCOM:** Educação por Computador
- EEB:** Escola de Educação Básica
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino
- FUNTEVÊ:** Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
- GEM:** Grupo Escolar Municipal
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INPE:** Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
- MEC:** Ministério da Educação e do Desporto
- MEA:** Material Escolar de Apoio
- NTEs:** Núcleos de Tecnologia Educacional
- NTCIs:** Novas Tecnologias de Comunicação e Informação
- NEPP:** Núcleo de Estudos de Políticas Públicas

PAT: Programa de Apoio Tecnológico

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação

PRONINFE: Programa Nacional de Informática na Educação

SACI: Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar

SEED: Secretaria de Educação a Distância

SME: Sistema Municipal de Educação

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UNICAMP: Universidade de Campinas

UNIPLAC: Universidade do Planalto Catarinense

USP: Universidade de São Paulo

RESUMO

Diante da crescente inserção de novas tecnologias de comunicação e informação (NTCIs) no contexto educativo, buscou-se, através da análise do Programa TV Escola – proposto e elaborado pelo MEC/SEED –, investigar os usos das NTCIs nas escolas públicas do município de Lages, uma vez que este se desenvolve, tendo como base material um *kit* tecnológico composto por TV, vídeo, parabólica, além de um suporte material impresso. A importância de discutir essas questões justifica-se pelo fato de que as NTCIs têm um potencial pedagógico bastante amplo, quando apropriado com competência pelo professor. Assim, buscou-se identificar as mudanças possibilitadas com o uso dessas ferramentas na prática pedagógica, bem como a permanência de práticas tradicionais. Para tanto foram pesquisadas 15 escolas, sendo 10 pertencentes ao Sistema Municipal de Educação e cinco, da Rede Estadual. Foram entrevistados 41 atores sociais, dentre estes 21 professores do Ensino Fundamental e Médio e 20 responsáveis técnicos/políticos. A presente pesquisa concluiu que os últimos são instâncias relevantes para a estruturação e integração do Programa nas escolas. Constatou também que os professores percebem como positiva a introdução dos artefatos tecnológicos no âmbito educativo. Contudo, verificou-se a existência de um paradoxo, quando se trata da apropriação dos recursos videográficos do TV Escola. Constatou-se que, além da resistência, que não é unânime por parte dos professores, outros fatores, como a falta de conhecimento para manusear os equipamentos, a indisponibilidade de tempo do professor para pesquisar e se apropriar do potencial informativo dos recursos, a ausência de uma estrutura que venha subsidiar esse processo de inserção dos equipamentos tecnológicos na prática pedagógica, pesam sobremaneira para a não implementação efetiva do Programa no município de Lages, ficando isso mais evidente nas escolas do Sistema Municipal de Educação.

ABSTRACT

Before the growing insert of new communication technologies and information (NTCIs) in the educational context, it was looked for, through the analysis of the Program TV Escola - proposed and elaborated by MEC/SEED - to investigate the uses of those NTCIs in the public schools of the municipal district of Lages, once this develops tends as material base a technological kit composed by TV, video, parabolic besides a support printed material. The importance of discussing those subjects is justified for the fact that NTCIs has a quite wide pedagogic potential when adapted with competence by the teacher. Thus, it was looked for to identify the changes facilitated with the use of those tools in the pedagogic practice, as well as the permanence of traditional practices. For so much, were researched 15 schools, being 10 belonging to the Municipal System of Education and five of the State Net. 41 social actors were interviewed, in the case, 21 teachers of the Fundamental and Medium Teaching and 20 local technician-political responsible persons. To present research it ended that the technical responsible persons / politicians are important instances for the structuring and integration of the Program in the schools. It also verified that the teachers notice as positive the introduction of the technological engines in the educational ambit. However, the existence of a paradox was verified when it is the appropriation of TV School's resources video-graphic: that appropriation is still very limited. Besides the resistance to the new (that is not unanimous), other factors as the knowledge lack to handle the equipment's; the non-availability of the teacher's time to research and to appropriate of the informative potential of the resources; the absence of a structure inside of the schools, that it comes to subsidize that process of insert of the technological equipment's in the pedagogic practice, weigh excessively not for the effective implementation of the Program in the municipal district of Lages, being that more evident in the schools of the Municipal System of Education.

INTRODUÇÃO

A exemplo da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII na Inglaterra, a chamada Revolução Tecnológica, desenvolvida sobretudo nos Estados Unidos, a partir do desenvolvimento da microeletrônica, na década de 70, provocou alterações significativas no estilo de vida dos atores sociais. Uma nova ordem mundial começou a ser processada, impulsionada pelas mutações no processo de informação e comunicação. Assim, tendo-se tecnologias cada vez mais sofisticadas, vemos ocorrer uma série de modificações no conjunto de valores da sociedade contemporânea. Um novo paradigma social começa a se constituir, sendo a informação um dos seus pilares básicos. É a sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, mudando o cotidiano das pessoas (PRETTO, 1996, p. 41).

Nesse sentido, as máquinas passam a sinalizar o dia-a-dia também no espaço da escola. Nele, muitos dos instrumentos de informação como a TV e o vídeo, o aparelho de som, o computador já se naturalizaram, isto é, estão presentes, mesmo se nem sempre de forma integrada, no processo de ensino-aprendizagem. Este fenômeno, que ocorre em nível global, está também sendo observado no Estado de Santa Catarina, como no município de Lages, que será o objeto de nossa investigação.

Lages, no Planalto Catarinense, maior cidade da região serrana, registra aproximadamente 156.406 habitantes¹, numa área de 2504,70 km². Seu desenvolvimento é favorecido pela malha rodoviária que a liga aos principais pontos do Estado e do País, e pela localização privilegiada no Mercosul. Esse é atualmente um dos trunfos deste município, cuja sede integra o grupo das dez maiores cidades do Estado².

¹ Dados preliminares do Censo 2000, Santa Catarina.

² As demais são Joinville (428.974), Florianópolis (331.784), Blumenau (261.868), Criciúma (170.274), São José (169.252), Itajaí (147.463), Chapecó (146.534), Jaraguá do Sul (108.377), Palhoça (102.286). Fonte: IBGE – Lages.

Inicialmente, Lages era conhecida pelas suas tradições na pecuária e na indústria extrativa da madeira. O ciclo da madeira, período compreendido entre as décadas de 40 a 60, momento histórico fundamental do processo mercantil em que a região se inseriu no quadro nacional, contribuiu para o desenvolvimento do município, posto que, em torno da extração da madeira, emergiu uma variedade de indústrias, ocorreu o crescimento no setor de prestação de serviços e, conseqüentemente, verificou-se uma maior oferta de empregos. É na euforia desses tempos de crescimento urbano que recebeu do povo o codinome de *Princesa da Serra* (MUNARIN, 1990). No final desse ciclo, e com a evolução da agroindústria, surgiu uma nova realidade econômica. A instalação de indústrias bem diversificadas vem fazendo com que Lages aspire a transformar-se num importante parque industrial de Santa Catarina. Porém, atualmente, é no turismo rural que busca redefinir sua projeção nacional, sendo já conhecida como a Capital Nacional do Turismo Rural³.

Essas mudanças na base econômica têm trazido desafios à oferta de serviços de educação no município. No que tange a esse aspecto, Lages tem conseguido avançar, no sentido de tornar-se um centro de referência para a Região Serrana. São muitos os fatores que vêm consubstanciar essa perspectiva. É a única cidade brasileira a ter em efetivo funcionamento, desde 1992, dois CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) mantidos pelo governo municipal, onde são assistidas aproximadamente cerca de 2 mil crianças em período integral. Estes Centros são unidades de serviços que buscam a integração das várias políticas sociais pela implantação de subprogramas básicos (gestão, alimentação, creche, escola, cultura, esporte, saúde e preparação para o trabalho, ação comunitária), que são acionados de forma integrada⁴. O Sistema Municipal de Ensino desenvolve, desde 1994, um projeto inovador, o qual se baseia na abordagem didático-pedagógico sócio-interacionista, denominado “Projeto Educação – A Escola com Sabor de Saber”. O referido projeto utiliza material impresso (apostilas) produzido pela Editora Módulo, de Curitiba, tendo como diretrizes básicas o conhecimento voltado à realidade concreta do aluno e à busca por desenvolver uma maior criticidade. Para otimizar essa nova concepção de educação, a rede municipal de ensino oferece aos professores um Centro

³ Para maiores informações ver suplemento da Serratur. Lages – Santa Catarina – Brasil. Capital do Turismo Rural, s.d.

⁴ O CAIC estava integrado ao projeto “Minha Gente” do Governo Federal, no governo Collor. Com o governo Itamar Franco foi concebido como PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. O CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente – passou a denominar-se CAIC. Esta alteração se fez em função da troca de governo, que imprimiu uma nova concepção ao projeto.

Pedagógico, onde profissionais habilitados nas diversas áreas de ensino são responsáveis pelo assessoramento e elaboração de materiais, constituindo, assim, um elo de ligação entre as diretrizes apregoadas pela SME (Secretaria Municipal de Educação).

Quanto à presença de estabelecimentos de ensino na rede pública, pode-se dizer que Lages vem procurando atender satisfatoriamente a demanda. No momento atual, a rede municipal dispõe de 12 escolas básicas, 14 grupos escolares, 02 CAICs, 04 escolas reunidas, 01 escola itinerante, 26 creches (dentro do Programa Creche Sorriso), 50 escolas isoladas, 10 creches, 06 creches em escola, 05 pré-escolas, 26 pré-escolas em escolas, totalizando 156 estabelecimentos de ensino, que atendiam, no ano de 1999, 12.212 alunos⁵. A Rede Estadual⁶ registrava 10 escolas básicas, 15 colégios, 03 escolas de educação especial (APAE, APAS, CEJA), que atendiam 26.565 alunos. No 3^o grau, registrava também 01 instituição, com 800 alunos: o CAV (Centro de Ciências Agroveterinárias), da UDESC. Por sua vez, a Rede Particular, com 05 escolas, atendia no 1^o grau aproximadamente 3.240 alunos; no 2^o grau, com 05 escolas, 1.950 alunos e no 3^o grau, com 02 instituições, 2.850 alunos⁷.

Recentemente, na área universitária, a UNIPLAC, do Sistema Estadual ACAFE, foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação como “Universidade do Planalto Catarinense”⁸. Sem dúvida alguma esta foi uma grande conquista para o município, bem como para toda a região, uma vez que a UNIPLAC recebe alunos de várias localidades, inclusive de outros Estados.

Este é o cenário onde nossa pesquisa desenvolveu-se. Pretendemos investigar como os professores das redes Estadual e Municipal de Lages colocam-se frente à introdução das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCIs) no ambiente escolar, analisando a implantação de um programa proposto pelo MEC: o TV Escola.

De acordo com os dados levantados através de pesquisas realizadas pelo NEPP/UNICAMP, em 1997 e 1998, sob a coordenação de Sonia Draibe, com o objetivo de avaliar os resultados obtidos do Programa TV Escola no País, estima-se que quase um milhão de professores leciona em escolas que possuem o *kit* tecnológico que lhe serve de base, ou seja, um *kit* composto por uma TV, um vídeo, uma antena parabólica e 10 fitas VHS, estas

⁵ Informações obtidas junto ao protocolo da SMEC e Setor de Estatísticas.

⁶ O número de estabelecimentos estaduais foram obtidos na 7^a CRE – Lages.

⁷ Prefeitura do Município de Lages. Secretaria Municipal da Educação. Educação em Revista. Legislação. Lages – SC, n^o4.

⁸ Em 15/06/99, pela resolução 31/99, o Conselho Estadual de Educação reconheceu a Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Logo após, em 23/06/99, o Governo do Estado também a reconheceu, através do

com a finalidade de estimular as escolas a organizarem uma videoteca com os programas ofertados pelo “Canal da Educação”, para subsidiar o trabalho pedagógico do professor (Revista TV Escola, dezembro de 1997).

Conforme informações obtidas junto a responsáveis pelo mesmo Programa na 7ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e na SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de Lages, 100% das escolas que trabalham com o ensino fundamental na rede pública de Lages já receberam o *kit* tecnológico, a saber: 14 escolas da rede estadual e 31 na rede municipal, onde estão devidamente instalados. Em decorrência disso é que optamos por estudar a implantação local do Programa TV Escola, uma vez que o *kit* é a base material através do qual ele se desenvolve.

O TV Escola, proposto pelo MEC/SEED, é um programa destinado à educação, tendo como objetivos básicos a capacitação e o aperfeiçoamento dos professores do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública, através de programações televisivas. No ar em caráter definitivo desde março de 1996, o Programa teve como precedente o PAT, que se constituiu na base material por onde o TV Escola veio se desenvolver. Através do PAT, as escolas que firmaram convênio receberam o *kit* tecnológico já mencionado.

Em entrevista exploratória com os coordenadores locais do Programa, eles apontam que ainda encontram por parte dos professores resistências quanto ao uso dos recursos tecnológicos (*kit*), sendo isto um grande obstáculo. Segundo a orientadora pedagógica que faz parte da coordenação do TV Escola na 7ª CRE, o Programa não apresentou o resultado esperado nas escolas estaduais de Lages por duas razões: primeiro, o professor não se apropriou e desconhece sua finalidade; assim, TV e vídeo transformaram-se em instrumentos de entretenimento na escola, muitas vezes sendo utilizados apenas para substituir o professor que faltou; quando utilizados para fins didáticos, este uso é feito sem a definição de objetivos claros. Isso seria decorrente da falta de uma formação adequada para a apropriação desses recursos como *ferramentas pedagógicas*⁹. A segunda razão refere-se à falta de recursos para a manutenção dos equipamentos, que muitas vezes estragam, e a escola

Decreto 312/99. Em 27/07/99, a Universidade do Planalto Catarinense foi oficialmente instalada. Informação obtida no site <http://www.uniplac.rct-sc.br/uniplac/historico.htm>. 03/01/01.

⁹ Para DIEUZEIDE (1994:15 apud BELLONI, 1999:60), a abordagem “pela ferramenta” nos levará a examinar essencialmente como estas técnicas são suscetíveis de serem postas a serviço dos objetivos maiores estabelecidos pela instituição educativa.

não dispõe de recursos para consertá-los; assim, acabam sendo abandonados, por seu uso não constar na lista de prioridades da escola¹⁰.

Entrevista com a coordenadora do referido Programa na 7ª CRE, confirma essa avaliação preliminar. Para ela, a introdução das NTCIs no contexto educacional é um processo novo e, como tal, tem causado impactos (no sentido de resistências), devido à não formação dos professores para trabalhar com os recursos videográficos. Como os diretores, em geral, saem da mesma instituição formadora que o professor, não se cria na escola um ambiente favorável a essa introdução, uma vez que eles também não são preparados para trabalhar com as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação. A coordenadora avalia, porém, que nesses quatro anos de Programa, mesmo se não houve uma adesão total, houve uma maior compreensão dos seus objetivos por parte dos gestores das escolas públicas estaduais; essa compreensão materializa-se em ações tais como colocar na escola, à disposição do Programa, um coordenador responsável pela parte operacional (gravar os programas, organizar a videoteca).

No que tange à vídeo-aula, isto é, ao uso do vídeo como recurso de aprendizagem, considera que esta foi incorporada pelos alunos como uma atividade normal no contexto escolar, sendo bem aceita no processo de ensino-aprendizagem. Em relação aos professores, enfatiza que eles têm domínio da metodologia do uso do vídeo, acreditando que já passou a fase em que utilizavam este recurso para outros fins que não o pedagógico, como o entretenimento e a substituição do professor em sua ausência. Entretanto, pontua que alguns professores apresentam uma espécie de tecnofobia (medo da técnica), por não saberem manusear as NTCIs.

A partir desse mapa preliminar, desenhado pelos coordenadores sobre a realidade do Programa TV Escola em nível local, é que decidimos aprofundar a análise das reações dos professores diante da disseminação das novas tecnologias na escola, ou seja, conhecer as mudanças nas suas práticas cotidianas, bem como a reprodução de práticas antigas. Para tanto, buscamos averiguar: como se manifestam as resistências identificadas pelos coordenadores, no processo de capacitação dos professores quando da implantação do programa? O que explica essas resistências? Serão elas decorrentes de um certo comodismo, por parte dos professores, em trabalhar com o “novo”, posto que as NTCIs exigem uma mudança de

¹⁰ Entrevista exploratória realizada por mim em dezembro de 1999. Uma entrevista anterior foi também realizada, em outubro de 1999.

postura, um maior engajamento? Ou da falta de conhecimento, de *background* para a apropriação das novas tecnologias que estão sendo introduzidas no espaço educativo? Falta de fato uma política de formação?

A importância de tratar estas questões pode-se justificar pelo fato de que as novas tecnologias têm um potencial pedagógico muito amplo; no entanto, acreditamos que seu aproveitamento acontecerá, se houver, de fato, uma aceitação delas por seus potenciais usuários, isto é, os professores. Num país como o Brasil, com carências já amplamente conhecidas, não parece uma atitude muito conseqüente rejeitar *a priori* essas tecnologias, como também aceitá-las sem críticas, como se, isoladamente, fossem capazes de resolver os problemas. Assim, entender a ação, as práticas, dos professores com relação a elas, pode vir a contribuir para seu uso mais efetivo e para uma melhoria do ensino no País.

Há um consenso, por parte dos autores que se ocupam do tema Novas Tecnologias na Educação e daqueles que tratam da comunicação e informação, de que vivemos um momento de grandes transformações na sociedade global, as quais são capitaneadas pela revolução nos meios de comunicação e informação. No entanto, a tecnologia esteve sempre presente na educação e nos estudos sobre ela. Neste último caso, enquadrava-se dentro do tema “tecnologia educacional” (TE), campo que, no contexto brasileiro, constitui um momento em que a concepção tecnicista importada dos EUA estava sendo amplamente difundida. Dentro dessa perspectiva, a TE, diz NISKIER (1993, p. 22), “resumia-se inicialmente na utilização de meios e recursos tecnológicos audiovisuais nas atividades de instrução e treinamento”. A preocupação dessa concepção, segundo ele, “centrava-se no quê ensinar e como ensinar e omitiam-se as variáveis do por que educar e para que”.

Hoje, porém, ao falarmos de tecnologia, temos que ter claro o que essa categoria significa. Castells (1999, p. 49), por exemplo, entende por tecnologia “o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível”. Ele refere-se às tecnologias no sentido amplo, num primeiro momento; ao tratar das tecnologias da informação, inclui o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/rádiodifusão. Além disso, o autor inclui a engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações. Segundo ele, as novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. O que significa dizer que a tecnologia não é algo inexorável, não possui um fim em si mesma, isto é, a forma de apropriação é que

irá indicar seu significado. Isso vale para a Tecnologia Educacional de hoje, que se confunde com as NTCIs.

Como estamos tratando das NTCIs aplicadas na educação, faz-se necessário compreender o seu significado, já que nosso trabalho centrar-se-á nessa questão. Assim, recorremos a BUSATO (1999), que as define como sendo uma expressão que designa todos os instrumentos que veiculam mensagens e materiais (imagens, sons, seqüência de signos que podem ser letras, notas de música, cores, ordens para a paginação de um documento etc.). No artigo “O Binômio Comunicação e Educação: Coexistência e Competição”, este autor parte de uma abordagem comunicacional em que afirma que a educação sempre utilizou recursos técnicos; no entanto, o contexto atual tem uma originalidade, isto é, os destinatários da educação estão mergulhados num universo de tecnologias que impedem o professor de ignorá-las. Pontua que “a situação atual de interdependência recíproca entre comunicação e educação tem uma conseqüência de porte: o educador deve agora adquirir uma dose mínima de cultura técnica instrumentalizável na prática pedagógica” (op. cit. p. 63).

Nelson de Luca PRETTO, na sua obra intitulada “Escola com ou sem Futuro” (1996), leva-nos a refletir sobre o papel que está reservado à escola e ao professor no atual contexto, diante da presença generalizada dos meios de comunicação e informação. Fazendo uma leitura da realidade audiovisiva de universidades brasileiras e de uma internacional, aponta para duas formas de apropriação dos recursos audiovisuais pelas escolas, a saber, como fundamento e instrumentalidade. Na perspectiva de instrumentalidade, a escola se apropria das novas tecnologias sem aproveitar seu potencial, o que não ocorre quando essa integração se dá dentro de uma perspectiva de fundamento. Nesta última, há mudança significativa na apropriação dos artefatos tecnológicos, pois se busca usufruir do seu potencial.

FERRÉS (1996), em “Vídeo e Educação”, justifica o uso do vídeo na educação, afirmando que a escola precisa se adequar às mudanças que estão ocorrendo na sociedade, porque elas geram um novo tipo de pessoa. Nessa perspectiva, coloca que a aparição e o uso de novas tecnologias provocam alterações nas formas de pensamento e de expressão, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção, na proporção dos sentidos. Apresenta, de forma simples e sintética, como se apropriar desta tecnologia, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Não oferece nenhuma receita pronta, mas pontua as potencialidades do vídeo, sua aplicabilidade criativa, se for utilizado de modo instigante e criativo pelo professor. O autor reforça que o audiovisual seja apreendido no contexto educacional sob

duas dimensões: primeiro, como objeto de estudo, com vistas a tornar o aluno um telespectador crítico, isto é, capaz de fazer inferências, interagir com o que está sendo veiculado nos recursos videográficos, estabelecendo relações com o que se processa no contexto social; a segunda dimensão está relacionada à utilização do vídeo como recurso para o ensino.

MORAN (1995), no artigo “O Vídeo na Sala de Aula”, põe em relevo que o vídeo ajuda um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Contudo, aproxima a realidade escolar da realidade social e faz emergir novas questões no processo educacional. Enfatiza que a escola precisa aproveitar-se da expectativa positiva em relação ao uso do vídeo, visto que este, do ponto de vista dos alunos, significa descanso, e não aula. Para o autor, as linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta, devido ao fato de serem dinâmicas, influenciando sobremaneira a afetividade primeiramente, depois, a razão. Assim como Ferrés, Moran aponta propostas para a utilização criativa e criteriosa do vídeo na escola e também discute os usos inadequados em sala de aula.

Assim como FERRÉS e MORAN, BELLONI (1991), em seu artigo “Educação para a Mídia: missão urgente”, chama atenção para a importância da escola trabalhar na perspectiva de formar telespectadores mais críticos, dado o potencial da televisão na formação de novos valores, de consensos; mas é tratando da Educação a Distância (EaD), em seu livro Educação a Distância (1999), que dá destaque à categoria de professor coletivo. Para ela, diante da introdução de NTCIs no contexto educativo, essa categoria é importante também no ensino presencial, com o que concordamos.

Ainda para entender as NTCIs, é possível também contar com o aporte teórico de LÉVY (1993). Este autor, em seu livro “As Tecnologias da Inteligência”, ao analisar as implicações produzidas por essas novas tecnologias no pensamento, na razão e na cultura humana, elabora o conceito de *ecologia cognitiva*. Segundo ele, a abordagem ecológica da cognição pauta-se na perspectiva de renovar os debates que estão ocorrendo sobre o devir do sujeito, da razão e da cultura.

Na base da ecologia cognitiva encontram-se dois princípios: o **princípio da multiplicidade conectada** e o **princípio de interpretação**. O primeiro diz respeito ao fato de que toda tecnologia intelectual sempre contém muitas outras, devendo, portanto, ser analisada “como uma multiplicidade indefinidamente aberta”. O segundo refere-se ao fato de que o sentido de uma técnica é sempre o resultado de uma série de interpretações, muitas vezes

contraditórias, dos atores sociais (p. 145-46). Estes dois princípios – bem como algumas das categorias desenvolvidas pelos autores acima apresentados – orientaram a nossa pesquisa, na medida em que procuramos identificar a sua manifestação na prática docente em Lages.

Para tratar de todas essas questões, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o nosso objeto de pesquisa – o Programa TV Escola –, bem como faremos um breve resgate de programas governamentais que o precederam, voltados para a implantação de tecnologias nas escolas brasileiras.

No segundo capítulo, intitulado “Luz, ação: teorizando sobre a TV e o vídeo”, procuraremos destacar o que teóricos que se ocupam dessa questão – em especial os referidos mais acima – pensam sobre a integração dessas ferramentas no espaço educativo.

O resultado da pesquisa empírica será tratado nos dois últimos capítulos. Assim, no terceiro capítulo, buscaremos pôr em relevo como os responsáveis técnicos/políticos lageanos percebem o alcance do Programa TV Escola no contexto educativo local, isto por entendermos que são instâncias de grande relevância para a estruturação e a viabilidade do Programa.

No quarto capítulo, buscaremos avaliar como os professores percebem o Programa na sua prática educativa, sua relação com a tecnologia da TV e do vídeo e suas dificuldades para a integração desses recursos no seu fazer pedagógico.

CAPÍTULO I

1.1. O QUE É O TV ESCOLA?

*O que mata um jardim não
[é o abandono...
O que mata um jardim
[é esse olhar vazio
De quem por ele passa indiferente*

Mário Quintana

A realidade experienciada hoje pela sociedade caracteriza-se por um verdadeiro bombardeio de imagens. Elas dizem quase tudo, sem que muitas vezes sejam necessários outros artifícios para complementá-las. Desta forma, tornam-se uma fonte de saber e também uma importante forma de expressão. É neste contexto imagético que assistimos à inserção de pacotes tecnológicos no espaço educacional, via políticas públicas, com uma grande diversidade de objetivos e perspectivas. O Programa TV Escola é um exemplo dessas políticas.

O objetivo deste capítulo é justamente apresentar o que é o Programa TV Escola¹¹. Para isso, iremos inicialmente rastrear o percurso da introdução das tecnologias da imagem na escola pública brasileira, colocando em relevo suas perspectivas e finalidades.

¹¹ Ao longo desse capítulo e dos demais, usaremos ora o termo Programa, ora a expressão TV Escola, para nos referirmos a essa política.

1.1.1. A introdução dos recursos videográficos na escola: os antecedentes do TV Escola

Sempre que se pensou em introduzir as NTCIs no contexto educacional, isto se deveu à crença no seu potencial informativo. Admitia-se como insuficientes as informações centradas apenas no livro didático e na pessoa do professor. Nesse quadro é que se inserem as experiências pioneiras do Projeto SACI, bem como do Vídeo Escola e do PROINFO, que aqui apresentaremos.

1.1.1.1. O Projeto Saci: uma história... muitas lições

As potencialidades da Revolução Tecnológica, no Brasil, foram percebidas já no final da década de 60 início da de 70, em pleno regime militar, no contexto do “milagre econômico”. A realidade deste período era marcada por grandes desigualdades sociais e repressão, e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em parceria com o CNPq, acreditou que as mazelas que atingiam a sociedade brasileira poderiam ser minimizadas através da utilização de recursos tecnológicos modernos. Desta forma, elaborou um projeto que representa um marco na utilização das NTCIs no contexto educacional. Trata-se do Projeto SACI, sigla que significa Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar.

De inspiração norte-americana, o SACI foi inicialmente implantado de modo experimental no Rio Grande do Norte, como um protótipo do que viria a ser o projeto no contexto nacional. Esta foi a primeira experiência de utilização da tecnologia de satélite para fins educacionais no Brasil.

O trabalho de SANTOS (1981), “Desregulagens”, faz uma análise bastante aprofundada dessa experiência, abrindo um amplo espaço para uma série de reflexões a respeito das perspectivas que se encontram embutidas nas políticas públicas na área da Educação, no Brasil, quando da busca por introduzir recursos tecnológicos naquele contexto.

O SACI tinha um proposta grandiosa. Segundo SANTOS (op. cit., p. 99), o projeto gozava de uma vantagem frente a outras propostas que o antecederam: enquanto estas visavam a um público local ou estadual e começavam modestamente, o SACI surgia como um projeto com tecnologia altamente elaborada, com planejamento extremamente desenvolvido, dispondo de muitos recursos e pretendendo atingir o público em escala nacional.

Como descreve o mesmo autor (op. cit., p. 96), para sua viabilidade foi pensada “a adoção de um satélite de alta potência, dotado de 3 canais de TV; 152.000 televisores

receberiam os sinais diretamente do engenho espacial, enquanto 12 estações terrestres transmitiriam para os 48.000 aparelhos tradicionais”. O sistema estaria voltado prioritariamente para a melhoria do ensino primário, graças à difusão de programas de formação dirigidos aos alunos e professores.

Esse destino prioritário à capacitação dos professores justificava-se na medida em que avaliações realizadas na época apontavam que esses professores possuíam baixa qualificação, estando muitas vezes no mesmo nível de conhecimento dos próprios alunos. O projeto trabalharia, portanto, atividades para capacitá-los, solucionando um obstáculo que comprometia a qualidade da educação e contribuía para sua ineficiência em atender demandas do mercado no período do “milagre econômico”¹².

Além disso, visava atender objetivos extra-escolares, dentre eles: contribuir no desenvolvimento nacional – um dos motivos por que o mesmo obteve respaldo do governo federal; ajudar no processo da construção de uma unidade nacional; proporcionar entretenimento e cultura.

No início do projeto, na fase de planejamento, o INPE rasteou a situação escolar do Rio Grande do Norte, com vistas a mapear a região na qual seria implementado, além de realizar uma série de estudos técnicos, que eram de fato a especialidade deste órgão (estudos dos sistemas de transmissão e recepção de rádio e TV, por exemplo).

Pretendendo alcançar seus objetivos com o máximo de eficiência e eficácia, constituiu um esquema operacional no qual as responsabilidades eram distribuídas por equipes. À Direção cabia o comando, a orientação geral, o controle e o contato com as instituições envolvidas, como o MEC, o Ministério das Comunicações e do Planejamento, institutos de pesquisa, Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal local. Outra equipe trabalhava na articulação, fazendo a ponte entre Direção e os executores do projeto; estes últimos eram responsáveis pelas pesquisas, planejamento, produção de material, produção dos programas; em suma, faziam o projeto acontecer na prática.

Mesmo pensado e elaborado com alta tecnologia, o projeto esbarrou em questões práticas fundamentais. Muitas escolas que receberiam os aparelhos de televisão não

¹² O modelo econômico desenvolvido pelo regime militar, que durante o período de 67/73 gerou o que se tornou conhecido como o período do “milagre econômico”. Segundo Celso Furtado (1981, p. 40), “o extraordinário crescimento da produção manufatureira brasileira, no período que se convencionou chamar de ‘milagre’, ocorreu sem que se operassem modificações significativas na estrutura do sistema, vale dizer, sem que este alcançasse níveis mais altos de capacidade de autotransformação.”

apresentavam as mínimas condições para acessarem o projeto (muitas nem possuíam energia elétrica, por exemplo).

Um outro fator foi a condição sócio-econômica da região. Esta era uma característica da realidade que não poderia ter sido desconsiderada. Como propor um projeto dessa envergadura para um Estado que carecia, antes de um suporte tecnológico, de ver atendidas suas necessidades básicas? Essa leitura ficou sem interpretação pelos elaboradores do projeto.

Houve uma discordância entre a realidade e o que se queria implantar. No entanto, quando se deu o fracasso do projeto, ele não foi questionado por essa racionalidade. A realidade do Rio Grande do Norte não encontrou eco no trabalho dos técnicos do SACI. Eles captaram-na, mas não a levaram em conta e pagaram o ônus da causa. Preocuparam-se com planejamentos bem elaborados e com uma bela aparência do projeto. Porém, da realidade, só se conta o que os *experts* em sistemas acham que podem planejar e controlar. O fracasso de um plano ou modelo era imediatamente substituído por outro.

O SACI foi um projeto ousado, sofisticado, muito bem planejado. Contudo, para aquele contexto, isso não era imprescindível: outras necessidades educacionais deveriam ser supridas. A estrutura física das escolas traduzia uma parte das mazelas enfrentadas pela escola pública do Rio Grande do Norte.

Interpretando o fracasso do projeto, SANTOS (op. cit., p. 177) afirma: “o fator que mais contribui para comprometer os resultados foi a ignorância sistemática do chão social do Rio Grande do Norte, a despeito de todos os diagnósticos, de todas as pesquisas, de todos os relatórios – ignorância aliada a uma tremenda crença nas virtudes da tecnologia e do planejamento”.

Com o fracasso do Projeto SACI foram poucas as iniciativas oficiais no sentido de elaborar propostas visando à inserção de tecnologias no contexto educativo. Assistiu-se à emergência de ações por parte da iniciativa privada, de associações, de igrejas, sindicatos, de escolas e do poder público municipal para reverter esse estagnação. Nesse contexto insere-se o Projeto Vídeo Escola, do qual trataremos a seguir.

1.1.1.2. O Vídeo Escola: uma iniciativa privada

O Vídeo Escola correspondeu a uma ação desencadeada pela iniciativa privada, no sentido de modernizar a prática pedagógica. Nasceu em outubro de 1989, da parceria entre a Fundação Roberto Marinho¹³ e a Fundação do Banco do Brasil, com vistas a ofertar aos professores e alunos um recurso que viesse somar, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, visava atender a alunos e professores do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública.

Justificando a pertinência do projeto, seus proponentes pontuavam que, com os avanços ocorridos nos meios de comunicação e informação, a imagem era uma constante no contexto social, estando por toda a parte, ora ilustrando fatos, ora complementando informações, exemplificando, representando, informando, dando significado às coisas. Desta forma, por que não usá-las, perguntavam-se eles, no espaço escolar, que deveria ser o *locus* ideal para se trabalhar a leitura dessa importante linguagem?

Procurando fundamentar a importância da introdução do vídeo nas práticas educativas, ressaltavam que os brasileiros entendiam a linguagem visual, posto que compravam televisão antes de comprar geladeira. Ao adquirir a TV, o brasileiro sinalizava que não podia viver sem esse veículo de informação. Daí a necessidade de colocar na escola um material que se aproximasse da realidade dos alunos.

O referido projeto era formado basicamente por programas de vídeo reunidos em fitas VHS e de material impresso, que constituíam uma coleção que era fornecida aos núcleos e videopostos (escolas)¹⁴. Estes foram estruturados a partir de um processo de seleção realizado pela Fundação Banco do Brasil e Secretarias de Estado de Educação dos Estados conveniados. Para tanto, tinham que atender as condições mínimas exigidas para a viabilidade do projeto. O objetivo principal era levar uma maior motivação para dentro das salas de aula via material videográfico, tornando as aulas mais atrativas. Nesta perspectiva, a motivação se constituía na mola propulsora do projeto e isso fica explícito na fala dos organizadores.

¹³ A Fundação Roberto Marinho tem uma longa história no trabalho de Educação a Distância. Exemplos disso são os Telecursos de 1^o e 2^o Grau e o programa Globo Ecologia, que estão no ar desde a década de 80.

¹⁴ Segundo as diretrizes do Projeto, a instalação física dos videopostos teve início no segundo semestre de 1989. Os videopostos eram 100 escolas selecionadas em cada Estado, que receberiam os aparelhos de videocassete e televisão. Os núcleos eram minicentrais de atendimento para cada dez escolas. Como o Projeto consistia num acervo videográfico, inicialmente cada núcleo recebeu uma videoteca contendo 296 programas, agrupados em 73 fitas. (Vídeo Escola, 1994, p. 86)

Para os proponentes do projeto, ele possibilitava ao professor ter a imagem como subsídio ao seu trabalho, ampliando suas possibilidades de diálogo com os alunos e enriquecendo as atividades em sala de aula.

De acordo com as diretrizes do Vídeo Escola, com a integração do material videográfico distribuído por este projeto, o professor ganharia um apoio no sentido de que tais recursos o ajudariam na tarefa de motivar a imaginação e despertar o interesse de seus alunos, de fixar e/ou aprofundar conteúdos, condições necessárias para qualquer aprendizagem (VÍDEO ESCOLA, 1994, p. 49).

Compunha o projeto uma **videoteca** constituída por um conjunto de programações agrupadas em 109 fitas, totalizando 470 programas¹⁵, acompanhada de mais um vídeo que apresentava o projeto, sua finalidade e pressupostos teóricos e filosóficos. Para facilitar o trabalho de seleção dos programas, seguia um catálogo onde os filmes eram ordenados pela temática, sendo descritos de forma sintética. Juntamente com o catálogo vinha um manual, indicando como se apropriar de modo criativo do projeto a “**Estante do Professor**”, com 14 fitas. Os **Cadernos Pedagógicos** continham textos de apoio, procurando mostrar como trabalhar os programas e também textos que embasavam teoricamente o projeto. A revista **Escola & Vídeo**, que também integrava o referido projeto, era um instrumento responsável pela difusão e circulação do conteúdo de idéias relativas ao papel da imagem no contexto educacional, com troca de experiências e também publicação de artigos, entrevistas e matérias a respeito de programas de televisão.

O projeto desenvolvia também um trabalho de capacitação dos professores, através de 20 núcleos do Vídeo Escola. Este trabalho foi constituído por se entender que, para melhor desempenho de suas atividades, os professores deveriam estar devidamente capacitados, instrumentalizados prática e teoricamente. A capacitação era desenvolvida em conformidade com a realidade, tendo programações específicas com estratégias variadas e contemplando diversos conteúdos.

Todo o trabalho de seleção dos vídeos era realizado pela Fundação Roberto Marinho, tendo como diretriz, nesse processo, o currículo escolar. A ênfase na escolha dos programas aproximava-se mais das ciências, da educação científica, o que identifica o fio condutor dos programas educativos adotados pela emissora da qual a Fundação faz parte.

¹⁵ Os programas foram selecionados seguindo critérios estabelecidos a partir de avaliações realizadas pelos Estados. Embora compreendendo todas as áreas de conhecimento, realizaram-se esforços no sentido de incluir, de acordo com as demandas, maior número de programas relativos à História do Brasil, Ciências e Geografia. “Do acervo videográfico do Projeto, 282 são brasileiros e 188 estrangeiros” (Vídeo Escola, 1994, p. 66).

A Fundação Banco do Brasil era responsável pela distribuição do material, como também pela alocação de recursos financeiros para a viabilidade do projeto. O acervo videográfico era remetido para todo o País via malote do Banco do Brasil

O Vídeo Escola ganhou outra configuração a partir do momento em que surgiram, por parte do MEC, propostas de programas com o objetivo de ofertar às escolas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, isto é, a partir da chegada do *kit* tecnológico que precedeu o TV Escola. Outro projeto proposto pela Fundação Roberto Marinho é o canal educativo denominado Futura, no ar desde setembro de 1997, distribuído pela TV a cabo, por antenas miniparabólicas do sistema SKY/NET e por antenas parabólicas convencionais. Pela forma de transmissão e recepção, infere-se a que tipo de público ele se destina.

1.1.1.3. Informática Educativa: o PROINFO

A história das políticas públicas que visavam à inserção da informática na Educação, confunde-se com o período em que ocorre a chamada Revolução Tecnológica, na década de setenta, tendo por base a microeletrônica. Temos no contexto brasileiro algumas ações, embora incipientes, mas de grande importância no sentido de utilizar a informática na educação.

A Universidade de São Carlos foi pioneira nesse sentido, uma vez que, em 1973, realizou um seminário para traçar diretrizes, a fim de usar o computador no curso de Física desta instituição (MORAES, 1993). No âmbito nacional, no final da década de 70, o governo federal desenvolveu uma série de ações que fariam surgir uma nova configuração na história da educação brasileira. Num contexto social em que a tecnologia estava entrando no cotidiano da sociedade, fazendo com que fosse necessário preparar pessoas com habilidade nessa nova tecnologia, ocorreram articulações para que alunos e professores das escolas públicas de 1^o e 2^o grau trabalhassem com o computador. Este era um ferramenta nova, que carecia ser dominada e estudada, uma vez que começava a se fazer presente no cotidiano social.

O Projeto EDUCOM – Educação por Computador – foi aprovado em julho de 1983, após a realização de uma série de estudos para “a implantação experimental de centros-piloto como instrumentos relevantes para a informatização da sociedade brasileira, visando à capacitação nacional e a uma política futura para o setor” (MORAES 1993, p. 22).

Constituiu-se este projeto na primeira ação governamental no sentido de levar os computadores às escolas públicas brasileiras, sinalizando o início de um processo que se pauta na busca de ofertar NTCIs ao contexto educacional.

Em agosto de 1984 seriam implantados os centros. Porém, em março de 1985, iniciava-se o período de transição, de abertura política, e essas mudanças no campo político resultaram em modificações significativas nas instituições federais, o que, conseqüentemente, alterou a orientação política e administrativa, repercutindo, também, no âmbito educacional. Assim, com uma nova administração, a FUNTEVÊ traçou outras diretrizes, nas quais a pesquisa perdeu a centralidade, e os centros-piloto do Projeto EDUCOM não receberam verbas para efetivarem suas atividades. Mudança de governo significa romper com as atividades desenvolvidas pela administração anterior, desconsiderando os aspectos positivos obtidos com o desenvolvimento de uma proposta de trabalho.

No entanto, o Programa da Ação Imediata em Informática na Educação de 1^o e 2^o graus representa uma nova fase na informática educativa. “Este programa, utilizando uma abordagem sistêmica no planejamento, apresentava uma gama de projetos direcionados para o atendimento às funções básicas relativas ao uso e aplicação, à produção, à pesquisa, desenvolvimento de recursos humanos, além do atendimento às funções relativas ao fomento, à disseminação e a divulgação da Tecnologia de Informática Educativa” (MORAES, 1993, p. 23).

Ainda segundo MORAES (1993, op. cit.), em sua estratégia de ação, ele propunha a convergência de esforços do setor educação para a busca de uma autonomia tecnológica no País e uma capacitação nacional, para que a sociedade brasileira fosse capaz de assumir o seu próprio processo de informatização, colaborando para o desenvolvimento sócio-econômico e político do País.

Em 1986 foi feita a primeira avaliação do Projeto. Realizada por especialistas de alto nível, constatou-se que, apesar do atraso no repasse, e até mesmo pela falta de recursos, os projetos-piloto davam continuidade ao que se dispunham fazer, não comprometendo suas reais possibilidades. A equipe, tendo uma leitura positiva do projeto, solicitou que o aporte técnico e financeiro fosse mantido, concluindo, em suma, que se deveria investir numa iniciativa que tinha suas virtudes. A partir destas recomendações, o projeto começou a receber recursos para dar andamento às atividades dos centros-piloto, ocorrendo, nessa perspectiva, uma redefinição.

Novas ações emergiram, com a finalidade de traçar diretrizes para a informática educativa. Foi neste contexto que ocorreu o 1^o Concurso Nacional de Software Educacional, a Jornada de Trabalho de Informática na Educação, em novembro 1987, em Florianópolis, e também dois cursos de pós-graduação dentro do Projeto FORMAR, realizados em 1987 e 1989, na UNICAMP. Estes eram destinados à formação de técnicos e professores que atuavam nas redes municipal e estadual do País, para o trabalho com informática educativa. Com isso se buscava formar recursos humanos para que os Centros de Informática Educativa (CIEDs) pudessem desenvolver-se.

As várias ações por parte das instituições governamentais, com o intuito de inserir no âmbito educacional as novas tecnologias de informação e comunicação, paulatinamente foram constituindo uma base sólida para, em 1989, consolidar-se o PRONINFE (Programa Nacional de Informática na Educação). Objetivava-se com esse programa, mais uma vez, desenvolver a informática educativa no Brasil, por meio de projetos e atividades articuladas e convergentes, com fundamentação consistente pedagogicamente, com vistas a garantir o êxito dos esforços despendidos, tanto financeiros como políticos.

Com o PRONINFE, tem-se uma nova perspectiva quanto ao uso dessa tecnologia. O computador não tinha um fim em si mesmo; a concepção quanto ao seu uso na educação ganhou uma nova abordagem, ao contrário do que se propunha com os programas precedentes, em que se buscava a aprendizagem do manuseio do computador. Nessa perspectiva, tal abordagem perde a centralidade para o ensino, usando-se essa tecnologia na prática pedagógica.

As ações desenvolvidas com a finalidade de introduzir a informática na educação durante estas últimas décadas vieram dar fundamento e sustentação para a elaboração das políticas da informática educativa. “Embora tenha levado quase dez anos para se definir o modelo brasileiro de informatização de ensino, percebemos que as recomendações feitas no I e II Seminário de Informática na Educação continuaram sendo balizadoras deste processo (OLIVEIRA 1997, p. 51).

Contudo, os especialistas que vêm estudando este tema (OLIVEIRA, 1997; MORAES, 1993) concordam que, se voltarmos o olhar para a trajetória seguida pelos projetos e programas que se propunham a introduzir as novas tecnologias na sala de aula, podemos constatar que muito pouco de suas idéias foram agregadas ao contexto educacional. Além da resistência ao uso por parte dos professores, os estudiosos consideram que a educação, para os nossos governantes, só é prioridade no discurso, posto que qualquer problema no orçamento

público resulta em redução na verba para a educação. Isto seria decorrente de uma política “claudicante”, que combina um discurso que reconhece a importância da educação, com redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (SAVIANI, 1997, p. 230).

Com a mudança ocorrida no Governo Federal, o PRONINFE vai transformar-se no PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), elaborado e desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), com vistas, mais uma vez, à introdução da tecnologia da informática nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública de ensino.

Lançado oficialmente pelo MEC em 10 de abril de 1997, o PROINFO, assim como o seu antecessor, o PRONINFE, insere-se na perspectiva do uso do computador como um meio de ensino. Por isso, pauta-se na premissa de promover o processo de universalização do uso de novas tecnologias no contexto educacional, em especial de computadores, segundo citam seus proponentes. Através da inserção do computador no contexto escolar, o MEC buscava contribuir para a melhoria na qualidade de ensino, criar uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares, ofertar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (MEC/SEED, 1997).

De acordo com as diretrizes do programa, a garantia de otimização dos resultados dos recursos públicos nele investidos residiria, em primeiro lugar, na ênfase dada à capacitação de recursos humanos, que precederiam à instalação dos equipamentos. Esse investimento corresponderia a 46% do custo total do programa, isto é, R\$ 220 milhões, num montante de R\$ 480 milhões destinados à viabilização do Programa, sendo que o restante seria destinado à infra-estrutura (adaptações das instalações físicas, por exemplo)

No biênio 97/98, o MEC tinha a previsão de adquirir 100.000 microcomputadores para serem instalados nos NTEs (Núcleos Tecnológicos) e escolas que aderissem ao Programa e apresentassem condições físicas para comportarem os laboratórios. A implementação tem ocorrido de forma gradativa, mas ainda longe do ritmo inicialmente previsto. O Programa visa atender as escolas da Rede Pública Estadual e da Rede Municipal, quando o município tivesse 200 mil habitantes¹⁶.

¹⁶ Como Lages não tinha o contingente populacional mínimo exigido nesta etapa, O SME ficou fora do processo. No entanto o município já constituiu e encontra-se em efetivo funcionamento um Núcleo Tecnológico no CIS (Centro Interescolar de 2º Grau Renato Ramos Da Silva), com três professores devidamente capacitados em nível de pós-graduação, os quais atuam como multiplicadores na capacitação, em Informática, dos demais

Os NTEs – Núcleos de Tecnologia Educacional – são espaços descentralizados que servem de suporte ao processo de informatização das escolas. Eles têm como responsabilidade sensibilizar e motivar as escolas ao processo de integração da tecnologia da informática, apoiar no processo de planejamento tecnológico das escolas integrantes do Programa, trabalhar a capacitação bem como a reciclagem dos recursos humanos, realizar cursos para a equipe de suporte técnico, prestar assessoria pedagógica para a apropriação da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e acompanhar e avaliar o processo de informatização das escolas (MEC/SEED, 1997).

Para sua implementação, o PROINFO exige, por parte das escolas, infra-estrutura física e suporte técnico para o funcionamento dos equipamentos. Visando respeitar a autonomia pedagógico-administrativa de cada sistema de ensino, o MEC propôs que o PROINFO fosse conduzido de forma descentralizada, tornando-o flexível e contextualizado, buscando respeitar as peculiaridades locais, bem como o planejamento e programas desenvolvidos ou em desenvolvimento por outras esferas administrativas, buscando ampliar, assim, as possibilidades de êxito.

De acordo com as diretrizes do programa, ele se pauta na premissa de que o acesso à informação é imprescindível para o desenvolvimento de um Estado democrático. Ainda segundo o discurso do MEC (op. cit.):

“uma nova sociedade jamais será desenvolvida se os códigos instrumentais e as operações em redes se mantiverem nas mãos de poucos iniciados. Seria portanto, vital para a sociedade brasileira que a maioria dos indivíduos soubessem operar com as novas tecnologias da informação e valer-se desta para resolver problemas, tomar iniciativa e se comunicar. Uma boa forma de se conseguir isto, é usar o computador como ‘prótese da inteligência’ e ferramenta de investigação, comunicação, construção, representação, verificação, análise, divulgação e produção do conhecimento. E o locus ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional.”

O referido Programa faz parte de uma série de ações que o MEC vem pretendendo desenvolver no âmbito educativo, buscando desse modo, segundo suas diretrizes gerais, o “fortalecimento da ação pedagógica do professor na sala de aula e da gestão da escola, maior envolvimento da sociedade na busca de soluções educacionais” (idem).

professores. Vale ressaltar que o NTE de Lages é responsável pela capacitação de professores de 06 CREs. Segundo um dos professores que atuam como multiplicador do NTE, em Lages, 06 escolas estaduais já receberam os equipamentos para montarem seu laboratório de informática e seus professores já começaram a participar do curso de capacitação ofertado pelo núcleo.

Do montante orçado para a viabilização do Programa, em 1998 foram investidos 170 milhões e adquiridos 35 mil computadores. No entanto, em decorrência dos cortes em diversos programas, principalmente nos ligados à área social, em 1999 foram aplicados apenas 12 milhões no PROINFO (ISTOÉ, 24/02/1999), o que vem consubstanciar a assertiva do tipo de política claudicante que se desenvolve no País.

1.2. O TV ESCOLA: nosso objeto de análise

A necessidade de capacitar o professor e ofertar NTCIs para contribuir no processo de ensino constituiu a base em que se delineou o Programa TV Escola. Para que este Programa pudesse se desenvolver, foi criado inicialmente o PAT.

O PAT (Programa de Apoio Tecnológico)¹⁷, outro programa do MEC, iniciado em meados de 1995, tinha como objetivo fornecer às escolas do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal do País, localizadas na área urbana, um *kit* tecnológico composto por uma TV, um vídeo, uma antena parabólica, 10 fitas VHS e um suporte para o vídeo e a TV. Para que cada escola pudesse recebê-lo, deveria apresentar um quadro de matrícula com mais de 100 alunos, o que significou, no período de implementação, 42 mil escolas em todo o País. O programa era de caráter essencialmente instrumental, pois visava fornecer equipamentos, e seguiu uma lógica gradual de implementação, tendo como meta atingir o universo de escolas em dois anos¹⁸. É importante frisar que foram discriminados no convênio os equipamentos que deveriam ser adquiridos com esta verba.

A partir dele, foi possível desenvolver o Programa TV Escola, composto por um complexo de ações televisivas destinado à capacitação docente e à ampliação do acesso dos alunos a novas informações. Está no ar desde 1996, em caráter definitivo (não experimental). Ele organiza-se, tendo como base “um canal de televisão, exclusivamente educativo, cujos sinais são gerados pela Fundação Roquete Pinto para o Satélite de Comunicação Brasilsat-I e transmitido para todo o país em circuito fechado” (DRAIBE, 1999, p31). O TV Escola constitui-se num canal que visa atender exclusivamente a educação. Sua criação teve como metas capacitar, atualizar e valorizar os professores que atuam no ensino fundamental e médio da rede pública de ensino e fornecer subsídios para o professor enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

¹⁷ O valor repassado às Secretarias Municipais e Estaduais por escola foi de R\$ 1.500,00, obtidos via FNDE.

¹⁸ Informações obtidas no site <http://mec.gov.br/seed/tvescola/apresentação.shtm>, em 25/06/00.

A atualização dos professores, uma das metas a serem atingidas, insere-se dentro de uma série de exigências que vêm sendo feitas pelo atual contexto de transformação social. A celeridade das novas descobertas, a rapidez na evolução dos processos, estão a cada dia fazendo com que se perceba a necessidade premente de uma formação continuada, isto é, ao longo da vida.

Quando uma das funções do professor é instrumentalizar o aluno para exercer de fato e de direito sua cidadania através do conhecimento e da leitura de sua realidade, há que se concordar que o professor, para desencadear esse processo, precisa estar devidamente capacitado e instrumentalizado. Para tanto, o investimento em sua formação é condição primordial.

Destinado, portanto, à capacitação, atualização e aperfeiçoamento do professor do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública de ensino, no TV Escola é hoje veiculado o programa “Salto Para o Futuro”, que é “utilizado como apoio aos cursos de formação de professores para as séries iniciais e a participação dos professores em determinado curso permite contagem de pontos para progressão na carreira”¹⁹. O “Salto Para o Futuro” foi implementado em 1991, em parceria com a Fundação Roquete Pinto. Antes de ser agregado ao TV Escola, era veiculado em um canal aberto de formato interativo, com abrangência nacional. Na parte interativa, denominado “Tira Dúvidas”, os professores podiam sanar dúvidas e colher sugestões junto aos especialistas que participavam ao vivo do programa, usando para isso fax ou telefone. No início, tinha 40 minutos de exibição. Após passar por uma avaliação, em 1993, o espaço foi ampliado para 1h de duração, mantendo os mesmos objetivos.

A programação exibida pela TV Escola perfaz um total de 14 horas diárias, com repetições, para que as escolas tenham como gravar os programas, com vistas a montar seu acervo videográfico. Assim, para gravar os conteúdos tratados no decorrer do programa, há um horário específico para cada área:

- Ensino Fundamental: 7h – 9h, 9h – 11h, 13h – 15h, 17h – 19hs;
- Ensino Médio: 12h – 13h, 16h – 17h, 20h – 21;
- Salto para o Futuro, ao vivo: 19h – 20h, com reprise no dia seguinte, das 11h às 12h e das 15h às 16h²⁰.

¹⁹ Informações obtidas no site <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/apresentação.shtm>, em 25/06/00.

²⁰ Informações obtidas no site <http://www.mec.gov.br/seed/tevescola/kitec/derault.shtm>.

Nos finais de semana, é veiculado o “Escola Aberta” – uma seleção especial que tem por objetivo atingir a comunidade em geral.

O Ministério da Educação, através de uma secretaria criada para esse fim – Secretaria de Ensino a Distância (SEED) – tinha como meta inicial investir R\$ 70 milhões, buscando equipar aproximadamente o universo de 50.000 escolas que atuavam no Ensino Fundamental DRAIBE (1999, b). Esses recursos são obtidos através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino). Segundo a avaliação do processo realizada por DRAIBE (idem), a relação custo/benefício do TV Escola é muito favorável, uma vez que a manutenção dos equipamentos é baixa, bem como os próprios investimentos realizados foram relativamente baixos, dada a abrangência do Programa. Para o funcionamento de um programa de âmbito nacional como o TV Escola, foi necessário constituir, nos âmbitos federal e estadual uma estrutura responsável pelo seu aporte operacional. Em nível local, às unidades de ensino coube proporcionar um espaço para possibilitar a gravação dos programas e montagem da videoteca, além de designar um profissional para coordenar as atividades e criar condições para os professores assistirem aos programas.

O programa está sendo constantemente avaliado. Desde de 1996, quando foi ao ar em caráter definitivo, passou por cinco avaliações, que forneceram uma leitura sobre o seu desempenho, limites e possibilidades. Através dessas avaliações, o MEC/SEED pode traçar diretrizes, buscando sanar as dificuldades apontadas e implementá-lo.

Para o ano 2000, algumas diretrizes foram traçadas com base nas avaliações, para uma maior implementação do Programa:

- I – estudo da tecnologia utilizada pela TV Escola, numa visão de futuro;
- II – levantamento da situação dos equipamentos nas escolas e definição de um programa de recuperação, considerando o estudo citado;
- III – implementação de curso para capacitar professores no uso pedagógico da TV Escola;
- IV – campanha publicitária de estímulo à utilização da TV Escola (MEC/SEED 2000).

Essas implementações, que ocorrem e ocorreram no Programa mediadas pelas avaliações, levaram-no a ter uma configuração diferente do seu início, pois era somente destinado ao Ensino Fundamental. Hoje, ele atende também o Ensino Médio. Os programas

endereçados ao Ensino Médio entraram no ar em outubro de 1999²¹. Eles têm uma hora de exibição e duas de reprises. A grade do Ensino Médio encontra-se dividida em três blocos: “Como Fazer?”, que vai ao ar de segunda a quarta-feira, no qual são apresentados dois documentários – um com sugestões de atividades apresentadas por professores que trabalham no Ensino Médio, e outro é mais direcionado à atualização do professor dentro de uma perspectiva interdisciplinar; o “Ensino Legal”, que acontece toda quinta-feira, trata da reforma que ora está ocorrendo no Ensino Médio – assim, a discussão gira em torno de temas como gestão escolar, currículo e uma série de temas relacionados às mudanças que vêm ocorrendo nesse grau de ensino; o “Acervo”, outro bloco da grade do Ensino Médio, é um espaço em que é apresentado um documentário e, durante sua exibição, professores ligados às três áreas de conhecimento (Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias) discutem, dando sugestões de como trabalhar e ampliar o documentário numa concepção interdisciplinar.

O Ensino Fundamental tem uma grade com duração diária de duas horas de programação. Os programas trabalhados nesse período são reprisados três vezes ao dia. Os temas abordados convergem para a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nas sextas-feiras, no bloco “Vendo e Aprendendo”, os professores têm sugestões de como trabalhar com o material videográfico exibido no TV Escola, dando-se ênfase à questão interdisciplinar e transversalidade²².

No canal TV Escola, os educadores têm acesso a filmes, documentários para subsidiar o trabalho pedagógico e também um espaço para desenvolver sua capacitação e tirar dúvidas. A programação é transmitida a todas as unidades da Federação, podendo ser selecionadas em conformidade com a realidade de cada localidade, tendo em vista que as unidades escolares recebem com antecedência um calendário dos programas que serão transmitidos.

O material videográfico exibido pelo Programa tem diversos locais de origem. Dados mostrados na Revista TV Escola (Edição Especial, julho de 1998) davam conta de indicar em percentuais sua procedência no período de 1996 /1998: assim, num total de 1.973 programas veiculados nesse período, há 812 nacionais e 1.161 estrangeiros – comprados à França (45%), EUA (21%), Canadá (9%), Alemanha (9%), Espanha (8%), Inglaterra (6%) e em outros países (2%).

²¹ Informações obtidas no site <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/enmedio/derault.shtm>, em 03/08/00.

²² Informações obtidas no site <http://www.mec.gov.br/seed/tevescola/enfundamental/derault.shtm>.

O professor pode também contar com material impresso, a saber: um Guia de Programações, a Revista TV Escola e os Cadernos da TV Escola. O quadro abaixo mostra a tiragem total do material impresso disponibilizado, que complementa o Programa:

“2 – Material Impresso: 1996-1999	Tiragem total
Revista da TV Escola	3.175.000
Revistas Especiais e Guias de Programação	1.159.300
Grades de Programação	2.550.000
Divulgação da TV Escola	1.575.000
Cadernos da TV Escola	5.970.000
Série de Estudos	1.682.000”

Fonte: MEC/ SEED 25/06/2000.

O **Guia de Programações** é uma edição especial criada para facilitar a utilização dos programas, estando organizado em áreas temáticas e em ordem alfabética: Ciências, Convívio Social e Ética, Educação Artística, Educação Especial, Educação Física, Formação Pedagógica, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Meio Ambiente, Saúde. Cada área tem programas avulsos e séries de programas também organizados em ordem alfabética.

A **Revista TV Escola** é um instrumento de apoio e difusão publicada bimestralmente pela SEED/MEC; nela, o professor pode ter acesso a várias informações sobre o próprio Programa através do espaço denominado **Manual de Uso da TV Escola**, ficando assim informado sobre como fazer as gravações, conservar o material (fitas gravadas), como sintonizar a TV Escola e, principalmente, sobre o que vem a ser o Programa. Existe também uma seção denominada “Cartas”, espaço reservado para o professor mandar sugestões, tirar dúvidas e fazer reclamações a respeito do Programa. A Revista traz inúmeras reportagens relacionadas ao uso da TV e vídeo na escola, experiências que deram certo com a utilização de recursos videográficos na prática pedagógica e também sugestões de programas. Além disso, a Revista constitui um importante instrumento de apoio ao trabalho na escola, ao trazer sempre uma reportagem com especialistas que tratam de questões pertinentes à educação, possibilitando o encaminhamento de uma série de reflexões a partir delas.

Fazem parte também do material impresso do Programa os **Cadernos da TV Escola**, que acompanham cada série produzida especialmente para a TV Escola, servindo muitas vezes de referencial teórico para reuniões pedagógicas, por tratar de questões

relacionadas a administração escolar. Somente têm acesso a esse material impresso as escolas da Rede Pública de Ensino credenciadas pelo Programa. Cada escola recebe dois exemplares desse material.

Ainda integrando o conjunto de material impresso, temos, mais recentemente, o lançamento do **Manual de Recepção do TV Escola**, que está configurado para situar as escolas sobre o Programa desenvolvido pelo MEC/SEED. Além de conter explicações detalhadas sobre suas diretrizes e objetivos, orienta todo o processo de instalação do *kit* nas escolas e cita alguns problemas que podem ocorrer, se a instalação não for feita adequadamente. Fornece uma série de informações sobre toda a estrutura do Programa, contemplando desde como são realizadas as programações até a origem dos programas que são veiculados nesse canal da educação. Através deste recurso, o MEC/SEED vem tirar dúvidas das escolas sobre o Programa.

Outro recurso que passou a fazer parte do suporte impresso é o livro denominado **Série de Estudos**. Trata-se de um recurso que aborda temas relativos à educação a distância. Segundo o secretário do SEED, este livro amplia a linha editorial de apoio aos programas de educação a distância, do qual já fazem parte os recursos acima citados.

Os dados que seguem dão conta de assinalar as ações realizadas para a melhoria do TV Escola em 1999:

- Produção própria de 10.215 minutos de vídeos educacionais, o que representa 38,95% do total de horas transmitidas;
- Transmissão de 234 dias, totalizando 3.399 h de programas educacionais;
- Aquisição de 323 horas de direitos de exibição de vídeos;
- Produção de 5.234.300 publicações de apoio aos programas da SEED;
- Capacitação de cerca de 20.000 multiplicadores do programa;
- Realização de duas pesquisas sobre a utilização do Programa, para acompanhar, avaliar e subsidiar decisões futuras;
- Assinatura de acordos de parceria com diversos canais de televisão para intercâmbio de imagens e de material televisivo;
- Assinatura de acordo com o Ministério da Cultura para transmissão de filmes nacionais, dentro do projeto “A Redescoberta do Cinema Nacional” (MEC/SEED).

De acordo com os dados levantados pelas pesquisas realizadas pelo NEPP/UNICAMP, em 1997 e 1998, sob a coordenação de Sonia Draibe (1999a), com o objetivo de avaliar os resultados obtidos pelo Programa TV Escola no País, estima-se que quase um milhão de professores leciona em escolas que possuem o *kit*.

Contudo, a entrada das NTCIs no contexto educacional, segundo DRAIBE (1999), está-se constituindo num processo complexo. Para esta autora, ele “enfrenta obstáculos de diferentes ordens, entre eles, as resistências originadas na cultura interna da escola e nas rotinas tradicionais de trabalho tanto do professor quanto do pessoal técnico-pedagógico” (op. cit., p. 28). Tentando analisar essa questão das resistências, continua: “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 ameaças à sobrevivência da própria função [constitui] o pano 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” (op.cit.p.28).

Outro tipo de obstáculo que a autora levanta está relacionado ao funcionamento da escola e sua tradicional divisão interna de trabalho. Segundo esta divisão, a responsabilidade pela introdução de inovações fica sempre a cargo de diretores e especialistas, o que reforça o sentimento de resistência dos professores. Quando os diretores não se articulam para que as inovações sejam incorporadas no planejamento e nas atividades de orientação e capacitação, sem dúvida alguma será muito difícil que elas sejam integradas na rotina educacional. Assim, caberá apenas à iniciativa dos professores a implantação de processos de mudança.

O TV Escola encontra-se estruturado em Lages, pelo menos formalmente. Em decorrência disso é que optamos por estudá-lo, o que será feito nos capítulos III e IV. No capítulo que segue, tentaremos, preliminarmente, discutir algumas teorias atuais que tratam das possibilidades e dos limites do uso da imagem no contexto educativo.

CAPÍTULO II

2.1. LUZ, AÇÃO: TEORIZANDO SOBRE A TV E O VÍDEO

*“Mas há que tentar o diálogo
Quando a solidão é vício.”*

Carlos Drummond de Andrade

Uma das conseqüências das mudanças que estão ocorrendo nos modos e meios de ensinar é a emergência de novas abordagens que tentam justamente teorizar sobre o alcance desses meios, seus problemas, seus condicionantes, suas exigências. Neste capítulo, não temos a intenção de cobrir toda a riqueza dos temas tratados pelos autores responsáveis por essas reflexões; pretendemos, porém, destacar alguns aspectos dessa produção, capazes de orientar a análise que faremos nos capítulos III e IV, com base nos dados da nossa pesquisa de campo em Lages.

Dentre alguns autores que chamam a atenção para a importância de trabalhar na escola com as novas mídias, vale a pena analisar, no cenário internacional, as contribuições de Pierre LÉVY (1993, 1998) e Joan FERRÉS (1996, 1994); do Brasil, selecionamos os trabalhos de BELLONI (1991, 1999), Nelson PRETTO (1996) e José Manuel MORAN (1995).

2.1.1. Pierre Lévy e as tecnologias da inteligência

Autor francês, com várias obras publicadas no Brasil – como “As Tecnologias da Inteligência” (1993); “As Árvores de Conhecimento”, “A Ideografia Dinâmica”, “Impacto da Internet na Sociedade” e “A Inteligência Coletiva” (1998); “Cibercultura” (1999) e “O que é o Virtual?” (2000) –, Pierre Lévy é um grande expoente no estudo da cultura na era da Internet, sendo muito citado pelos autores que tratam dessa temática. Discute com propriedade as transformações que vêm ocorrendo na cultura, provocadas pela configuração de novas tecnologias.

Enquanto alguns teóricos vêm com ressalvas as novas tecnologias, Lévy é bem mais otimista. Acredita na possibilidade de uma tecnodemocracia – da democracia em tempo real – e da formação de uma inteligência coletiva, em que a construção de um laço social torna-se possível pelo uso das novas tecnologias.

Em seu livro “Tecnologias da Inteligência”, LÉVY (1993) discorre sobre a história da inteligência, fazendo um resgate das tecnologias relacionadas ao desenvolvimento cognitivo humano, estabelecendo uma comparação entre três formas de aprendizagem: oral, escrita e mediática.

Centralizando sua atenção numa tecnologia específica, o computador, procura desmitificar sua imagem negativa e focaliza as várias possibilidades que se descortinam com seu uso, propondo-se a mostrar que não há informática em geral nem essência congelada do computador, mas um campo de novas tecnologias intelectuais aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado, onde o ler, o escrever e o expressar balizados pela linguagem adquirem uma nova configuração mediada pela nova tecnologia, que é a informática. Nesta perspectiva, ele não trata apenas do computador, mas do que chama de tecnologias intelectuais. Para ele, “as tecnologias intelectuais situam-se fora dos sujeitos cognitivos, mas elas estão também entre os sujeitos como códigos compartilhados, textos que circulam, programas que copiamos, imagens que imprimimos e transmitimos por via hertziana” (LÉVY, 1993, p. 173).

Adotando esta ótica, Lévy insere-se na perspectiva da análise sociotécnica, a qual considera a técnica como uma construção social²³. Citando Latour, um dos principais

²³ Sobre a análise sociotécnica, ver BENAKOUCHE, 1999.

representantes dessa corrente, admite (op. cit., p. 136) “o papel essencial das circunstâncias e das interações sociais em todos os processos intelectuais”.

Assim, considera que o conhecimento se dá a partir da articulação de elementos heterogêneos que chama de coletividades pensantes, homens-coisas ou coletividades cognitivas. “As coletividades cognitivas se auto-organizam, se mantêm e se transformam através do envolvimento permanente dos indivíduos que as compõem. Mas estas coletividades não são constituídas apenas por seres humanos. (...) É preciso ainda ampliar as coletividades cognitivas às outras técnicas, e mesmo a todos os elementos do universo físico que as ações humanas implicam” (op. cit., p. 144).

O autor desenvolve, assim, o conceito de “ecologia cognitiva”, procurando defender essa idéia de um coletivo pensante, homens-coisas, coletivo dinâmico, povoado por “singularidades atuantes e subjetividades mutantes”. O objetivo da ecologia cognitiva seria o estudo das interações entre os determinantes biológicos, sociais e técnicos do conhecimento.

A abordagem ecológica da cognição baseia-se na busca de uma maior reflexão sobre o devir do sujeito, da razão e da cultura num contexto em constante mutação.

Nessa abordagem, pontua que: “as técnicas agem, portanto, diretamente sobre a ecologia cognitiva, na medida em que transformam a configuração da rede metassocial, em que cimentam novos agenciamentos entre grupos humanos e multiplicidades naturais tais como ventos, flores, minerais, elétrons, animais, plantas ou macromoléculas. Mas elas agem, também, sobre as ecologias cognitivas de forma indireta (...) elas são potentes fontes de metáforas e de analogias.” (LÉVY, 1993, p. 145).

Ainda sobre as mudanças na ecologia cognitiva pelas transformações tecnológicas observa: “Uma modificação técnica é *ipso facto* uma modificação da coletividade cognitiva, implicando novas analogias e classificações nos mundos práticos, sociais e cognitivos” (idem, p. 145). Nessa perspectiva, toda mudança técnica implica uma nova configuração no contexto que a acolhe.

Ao construir a categoria “ecologia cognitiva”, Pierre Lévy também elabora dois princípios, para que ela não fique presa a “esquemas de pensamento rígidos”. Assim, na base da ecologia cognitiva, encontram-se **o princípio da multiplicidade conectada e o princípio de interpretação.**

O princípio da multiplicidade conectada defende que, numa tecnologia intelectual, podem estar agregadas outras tecnologias. O autor cita o exemplo da máquina para

processamentos de textos. Nesse artefato estão agregados a escrita, o alfabeto, a impressão e tantas outras quantas forem necessárias. Assim, “cada nova conexão contribui para modificar os usos e significações sociais de uma dada técnica”. (op.cit.p.146)

Com base na interpretação desse princípio, enfatiza que “não podemos considerar nenhuma tecnologia intelectual como uma substância imutável, cujo significado e o papel na ecologia cognitiva permaneceriam sempre idênticos”. E continua: “uma tecnologia intelectual deve ser analisada como uma rede de interfaces aberta sobre a possibilidade de novas conexões e não como uma essência” (idem, p. 146). Significa dizer que uma tecnologia não está pronta e acabada quando é criada; ela pode receber uma nova configuração através dos seus usos, como no caso do telefone, que passou por transformações até chegar ao telefone celular digital, em que estão agregadas outras ferramentas: Internet, secretária eletrônica, agenda eletrônica.

No princípio de interpretação, temos que “cada ator, desviando e reinterpretando as possibilidades de uso de uma tecnologia intelectual, atribui a elas um novo sentido. (...) O sentido de uma técnica nunca se encontra determinado em sua origem. A cada instante $t+1$, novas conexões, novas interpretações podem modificar, ou mesmo inverter o sentido que prevalecia no instante” (idem, p.146). Nessa perspectiva, podemos dizer que a concepção e a forma de apropriação é que vão indicar que relação foi estabelecida entre o usuário e a tecnologia.

Segundo LÉVY (op. cit., p. 148) “em ecologia cognitiva, não há causas e efeitos mecânicos, mas atores. Inovações técnicas tornam possíveis ou condicionam o surgimento desta ou daquela forma cultural (não haveria Ciência moderna sem a impressão, nem computador pessoal sem microprocessador), mas as primeiras não irão, necessariamente, determinar as segundas”. Deste modo, não há determinismo e nem estruturalismo, posto que “a ecologia cognitiva localiza mil formas de inteligência ativa no seio de um coletivo cosmopolita, dinâmico, aberto, percorrido de individuações auto-organizadoras locais e pontuado por singularidade mutantes” (idem, p. 149).

No livro “A Inteligência Coletiva”, o referido autor, diante do número de usuários da rede Internet, que aumenta vertiginosamente, faz uma reflexão que transcende o impacto das técnicas sobre a sociedade. Nesse livro defende mais uma vez a idéia da construção de uma inteligência coletiva. Esta, segundo Lévy, é uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização

efetiva das competências (op. cit., p. 28). Completa afirmando que “a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (op. cit., p. 29).

Entende que, “diante das novidades técnicas percebidas isoladamente como objetos caídos do céu, esquecemos o sistema aberto e dinâmico que elas constroem, sua interconexão no ciberespaço, sua inserção conflituosa nos processos culturais em andamento. Permanecemos cegos às diferentes possibilidades que elas oferecem ao devir humano, leque de possibilidades que raramente é percebido em sua totalidade e que deveria constituir objeto de deliberação, de escolha, de juízos de gosto, e não só da parte de especialistas das máquinas. No que concerne às aparelhagens de comunicação e de pensamento, negligenciamos a dimensão de interioridade, de subjetividade coletiva, de ética e de sensibilidade que envolvem as decisões aparentemente mais técnicas”(LÉVY 1998,p.105-106).

Como diz o autor (1998, p. 110), “simetricamente, as pessoas de cultura devem fazer o esforço de apoderar-se das ferramentas, já que elas redefinem o trabalho da inteligência e da sensação. Na falta desse encontro, só obteremos, afinal, uma técnica vazia e uma cultura morta”.

2.1.2. Joan Ferrés e o uso da imagem

Analisando as transformações que vêm ocorrendo no contexto social, provocadas pelas mudanças nos meios de comunicação e informação, Joan Ferrés, autor de origem espanhola, faz, em “Vídeo e Educação” (1996), uma reflexão teórico-prática sobre a integração desses artefatos na prática educativa, enfatizando o contexto em que vive o aluno hoje, povoado por imagens que seduzem e literalmente “fazem a cabeça” de crianças e jovens. Novos valores e uma nova cultura passam a ser gestados com a integração desses artefatos no contexto social.

Assim, justifica o uso do vídeo na educação, afirmando que a escola precisa adequar-se às mudanças que estão ocorrendo na sociedade, porque estas transformações geram um novo tipo de pessoa. Nessa perspectiva, entende que o surgimento e o uso de novas tecnologias provocam alterações nas formas de pensamento e de expressão, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção, na proporção dos sentidos. Apresenta, de forma simples e sintética, uma forma de apropriar-se desta tecnologia, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Não oferece nenhuma receita pronta, mas põe em relevo as

potencialidades do vídeo, sua aplicabilidade criativa, se utilizado de modo instigante e criativo pelo professor. Assim, ele aponta as razões para sua integração no âmbito educativo, como também faz considerações sobre como deve ocorrer essa apropriação.

Observa que, apesar da escola ter-se apropriado do vídeo, a forma dessa apropriação é deficiente, isto porque essa apropriação ocorreu sem uma reflexão aprofundada sobre as suas reais possibilidades como também sobre seus limites. Ao tratar da relação entre escola e tecnologia, argumenta que “a escola tem perdido o trem da história. Ou, para utilizar outra metáfora, pegou o caminho errado. Tem escolhido um carro com o espelho retrovisor maior que o pára-brisas dianteiro. O retrovisor é imprescindível: serve para controlar o passado, utilizando-o como ponto referencial. Porém, quando o retrovisor é maior que o pára-brisa dianteiro, não se podem alcançar as velocidades que a vida social impõe hoje” (FERRÉS, 1996, p. 11).

Estar fechada às mudanças que ocorrem no contexto social contribui ainda mais para aumentar o descompasso entre escola e sociedade. Isso, na ótica de FERRÉS (1996), é dramático, quando se tem a leitura dos dados que apontam o fracasso escolar e a eficácia dos meios de comunicação de massa. Ainda sobre esse descompasso, enfatiza que, em uma sociedade que se transforma vertiginosamente, o objetivo da educação deveria centrar-se no presente. Em seus objetivos, em seus métodos de ensino, a escola continua ancorada no passado (op. cit., p. 09). Ao fazer tal analogia põe em evidência o fosso que existe entre escola e contexto social dos alunos.

A discussão feita por FERRÉS gira em torno de três questões básicas: o porquê, o quê e o como, no que tange a integração do vídeo na escola. Além da discussão sobre a importância dessa integração, procura colocar em relevo, de modo claro e objetivo, alguns critérios que precisam ser observados nessa apropriação. Nessa perspectiva, faz considerações sobre as mudanças que a apropriação exige dentro da escola: na função do professor, na necessidade de sua formação específica, para usá-lo competentemente em sala de aula.

Abordando as potencialidades do vídeo e suas funções no ensino, defende que ele tem uma função informativa, motivadora, expressiva, avaliadora, investigativa, lúdica e metalingüística, o que vem justificar a importância da apropriação desse artefato técnico no processo de ensino-aprendizagem.

Trata também da sua ambivalência: para ele, a forma como ocorre a integração pode vir a reforçar as estruturas de poder ou pode concorrer para que haja mais participação.

Nesse sentido, dependendo do modo com que esse recurso é apropriado pelo professor, tanto pode contribuir para a construção de uma relação mais democrática e participativa em sala de aula, como pode ocorrer o contrário. Dependendo da concepção de mundo e de quem se apropriar – no caso da escola, o professor –, o vídeo pode ser um instrumento a serviço da democracia ou da sujeição. Nesta ótica, FERRÉS aponta que “a tecnologia do vídeo é multifuncional: pode-se utilizá-la (infra-utilizar-se) para reforçar a pedagogia tradicional, mantendo uma escola centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos; entretanto, também pode-se utilizá-la para transformar a comunicação pedagógica. Assumir toda a sua potencialidade expressiva significa assumir este desafio de transformação da infra-estrutura escolar”(1996, p. 32).

O autor trabalha na perspectiva de que o audiovisual seja apreendido no contexto educacional sob duas dimensões: primeiro, como objeto de estudo, com vistas a tornar o aluno um telespectador crítico, isto é, capaz de fazer inferências, interagir com o que está sendo veiculado nos recursos videográficos, estabelecendo relações com o que se processa no contexto social; a segunda dimensão está relacionada à utilização do vídeo como recurso para o ensino.

No artigo “Television y Escuela” (1994), FERRÉS procura discutir sobre a relação da escola com a televisão. Para ele, a escola trabalha como se a TV não existisse ou como se esta fosse totalmente inofensiva e levanta questões que dão conta de mostrar o paradoxo existente na forma como a escola vem relacionando-se com a TV. Enfatiza que a escola, ao mesmo tempo em que tem atitudes agressivas contra esse instrumento, não faz, contudo, uma análise aprofundada deste meio de comunicação, optando, geralmente, por uma leitura superficial, sem levar em conta suas potencialidades como, por exemplo, constituir-se numa das formas de apreendermos a realidade. A escola reconhece o poder da TV, contudo não se aproveita dela em benefício próprio e muito menos instrumentaliza os alunos para dela se apropriarem de modo mais crítico.

Neste sentido, FERRÉS entende que “las acusaciones que suelen hacerse a la television desde las instancias escolares ponen de manifesto una falta de comprension del médio. Ou, por lo menos, una miopia en su comprension. Se suele hacer siempre una analisis limitados, parcial reducionista” (1994 a, p. 01).

O autor discute os efeitos negativos e positivos da televisão nos processos mentais das crianças, reforçando, com isso, a necessidade da escola apropriar-se dessa tecnologia,

ênfatizando a importância de uma formação específica, tendo em vista que os conteúdos trabalhados pela escola e pela televisão são divergentes, mas, se trabalhados em conjunto, viriam a contribuir na busca de uma melhor aprendizagem e também de um telespectador mais situado.

No referido artigo, o autor reforça duas perspectivas de apropriação referentes ao uso do vídeo. A escola precisa, no seu entender, com base numa leitura crítica sobre os efeitos da TV, ensinar aos alunos como vê-la e também apropriar-se dela em sala de aula para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela pode servir para motivar ou exemplificar um conteúdo trabalhado. “Nossa visão de mundo, da história e do homem está intimamente ligada à visão imposta pelos meios de comunicação. A escola, no entanto, parece não se dar conta disso. Os jovens abandonam as aulas sem o mínimo preparo para um uso racional desses meios” (FERRÉS, 1994, p. 09).

Justificando ainda a necessidade de uma formação para as mídias, FERRÉS (1994) procura apontar a diferença do conteúdo trabalhado pela televisão e pela escola e nota que a televisão move-se dentro de um campo muito específico. No paralelo que estabelece entre ambos, evidencia duas perspectivas totalmente opostas. Enquanto a escola trabalha a palavra, a televisão trabalha com a imagem; a escola trabalha na perspectiva de ensinar, analisar discursos e a televisão expressa-se principalmente em relatos; a escola ensina a racionalidade, enquanto a TV utiliza a emotividade; a escola trabalha no âmbito de mentes conscientes; a televisão incide sobre o inconsciente; a escola trabalha na perspectiva de preparar para a argumentação; a televisão, para a sedução.

A apropriação dos recursos videográficos pela escola, no entanto, não pode desconsiderar que “uma técnica não se converte em uma ferramenta até que se saiba manejar e lhe aplicar a criatividade, a imaginação e o saber” (DUGUET, 1981, p. 41, apud FERRÉS, 1996, p. 18).

2.1.3. José Manuel Moran e o vídeo em sala de aula

Doutor em Comunicação e professor de Novas Tecnologias da ECA – Escola de Comunicação e Artes na USP –, Moran é também uma referência de porte no que tange à utilização das NTCIs na escola. É, inclusive, um dos consultores da TV Escola.

Em vários artigos publicados em revistas nacionalmente reconhecidas e artigos que circulam na rede Internet, o autor trata com grande propriedade a integração do vídeo e da TV na sala de aula. O artigo “O Vídeo na Sala de Aula” (1995) é um exemplo disso. Nele, observa que o vídeo está chegando à escola e, como ocorreu com as tecnologias precedentes, espera-se que resolva os problemas gritantes do processo de ensino-aprendizagem. Estes problemas, no entanto, exigem ações mais concretas, não bastando, portanto, a introdução de novas tecnologias, para que sejam minimizados.

Assim, deixa claro que o vídeo é um artefato que ajuda o bom professor, deixa a aula mais interessante, desperta e atrai os alunos, mas não muda substancialmente a relação pedagógica, isto é, não basta introduzir recursos tecnológicos de última geração na escola, com o intuito de reverter o quadro de problemas que esta instituição apresenta. No entanto, fica evidente nos trabalhos de Moran sua crença na potencialidade do vídeo e da TV para uso didático-pedagógico, visto que procura justificar a importância destes artefatos no contexto atual.

Quanto à relação entre TV e vídeo, entende que o último está umbilicalmente ligado à televisão, a um contexto de lazer e entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Segundo ele, vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso, e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Diz ele que a escola precisa aproveitar essa expectativa positiva, para atrair o aluno para os assuntos do planejamento pedagógico.

Tratando da não-integração do vídeo e da TV na prática docente, adverte: “muitos ainda pensam que o uso do vídeo e da TV pode ser interpretado como uma fuga ou uma aula mais *light*”. Enfatiza, porém, que “poucos educadores têm experiências consolidadas de como integrar e utilizar a TV e o vídeo, como meio de análise e de produção de novos formatos, que efetivamente estejam integrados em novos projetos pedagógicos. Por outro lado, quando a TV e o vídeo são bem utilizados, é mais fácil motivar os alunos, conseguir que eles se expressem de forma mais direta e que realizem pesquisas vivas” (Revista da TV Escola n.º 21, out./nov. de 2000).

Analisando as várias linguagens usadas por esses meios, assinala que “televisão e vídeo combinam a multiplicidade de imagens e ritmos, em variedade fascinante de fala, de música, de sons, de textos escritos. Enquanto a imagem e a música nos sensibilizam, a palavra e a escrita (textos legendados) orientam a decodificação, racionalizam o processo” (MORAN,

1996, p. 54). Para que se possa aproveitar o potencial desse artefato no processo de ensino-aprendizagem, é necessário apreender como ele incide no ser humano, a linguagem por ele trabalhada ou desenvolvida.

MORAN (op. cit.), ao tratar dessa questão, aponta as vantagens do vídeo: ele é parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele – nos toca e “tocamos” os outros, que estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do *close*, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo, sentimos e experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

Ainda sobre as vantagens do vídeo, o autor pontua que ele “nos seduz, informa, entretém, projeta outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional” (MORAN, 1995, p. 02)²⁴. Nessa perspectiva é que se justifica o uso da TV e do vídeo na escola, posto que ambos encontraram a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, tanto crianças como adultos.

“A lógica da narrativa não se baseia necessariamente na causalidade, mas na contigüidade, em colocar um pedaço de imagem ou estória ao lado da outra. A sua retórica conseguiu encontrar fórmulas que se adaptam perfeitamente à sensibilidade do homem contemporâneo. TV e vídeo usam uma linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez, com ritmo acelerado e contrastado, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos” (MORAN, 1995, p. 02).

Ao tratar das possibilidades desses artefatos, também faz propostas para o seu uso didático-pedagógico e aponta formas inadequadas de uso em sala de aula. Quanto ao uso inadequado, exemplifica: vídeo “tapa-buraco”, usado para suprir a ausência do professor; vídeo enrolação, com uso desvinculado de um objetivo, da matéria; vídeo deslumbramento, o uso exagerado; vídeo perfeição, que questiona todos os vídeos possíveis porque possui informação ou estética; só vídeo, quando ele é usado, mas sem discuti-lo ou integrá-lo com o assunto da aula.

Sobre o uso adequado, o autor nos fornece alguns exemplos, como para sensibilização: despertar o interesse e curiosidade; ilustração: mostrar o que se fala em sala de aula, porque esse recurso tem a capacidade de trazer para os alunos realidades distantes; como

simulação: é uma ilustração mais sofisticada; conteúdo de ensino: serve para apresentar determinado conteúdo; produção: registro de trabalhos desenvolvidos na escola; como avaliação: dos alunos, do professor, do processo; vídeo espelho: para uma maior compreensão do grupo, de cada um dentro do grupo; como integrante/suporte.

Resumindo, para Moran, num mundo povoado por imagens, em que elas são cada vez mais difundidas e exploradas com criatividade, a TV e o vídeo são ferramentas importantes que podem ser utilizadas dentro da sala de aula, com o intuito de motivar o aluno a interessar-se pelo mundo que o cerca, levando-o a conhecer mais sobre a sua realidade. São recursos que desencadeiam formas cada vez mais complexas e sofisticadas de comunicação, que incidem no sensorial e, por isso, contribuem para facilitar a aprendizagem, posto que vão transcender o nível de racionalidade, porque trabalham com o sentir.

²⁴ Artigo obtido no site www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm, em 06/12/1999.

2.1.4. Nelson Pretto e as tecnologias enquanto fundamento e instrumentalidade

Resultado do seu trabalho de doutoramento no livro “Uma Escola Sem/Com Futuro” (1996), o autor faz uma reflexão sobre o papel reservado à escola e ao professor, hoje, diante da presença generalizada dos meios de comunicação e informação. Tendo como base esse contexto tecnologicizado, propõe-se mostrar que as mutações são indicadores para um repensar, um refletir sobre o papel da escola, mas com outros olhos e outro coração, uma vez que ela está balizada por tecnologias cada vez mais sofisticadas e que uma nova razão começa a ser elaborada, que ele chama de “nova razão cognitiva”.

O autor procura historicizar o uso da imagem na sociedade, discute sua importância, situando-nos com relação a seu papel nos dias atuais, em que tem centralidade, fazendo uma leitura crítica da sua relação com a educação, num contexto de imagem e de informação generalizadas. Para viver nesta sociedade de informação e comunicação generalizadas, Pretto enfatiza que “a formação de um novo ser humano, que viva plenamente esse mundo da comunicação, exige uma nova escola e um novo professor” (PRETTO, 1996, p. 15). Assim, neste seu trabalho, convida-nos a olhar a escola sob outra ótica, entendendo que, neste contexto em mudanças, estas decorrentes das novas configurações dos artefatos de comunicação e informação, esse novo olhar é de suma importância.

Através de uma pesquisa realizada em cinco universidades brasileiras e uma italiana, procura avaliar como a educação está acompanhando as transformações que estão ocorrendo. Usando a metáfora de que faz uso – fotografia de obturador aberto –, procura colocar em evidência a relação que as universidades pesquisadas estabelecem com os recursos audiovisuais, especificamente com o vídeo. Observa, porém, que as experiências estudadas “não estão contribuindo para a efetivação de uma cultura audiovisual nas escolas”. Isto porque, segundo ele, a estrutura dessa cultura tem características que a diferenciam de uma cultura baseada na escrita e na linguagem.

A criação de uma nova cultura, no seu modo de ver, é fundamental, posto que não basta apenas introduzir recursos tecnológicos modernos para se fazer uma nova educação. Para PRETTO, é necessário repensá-la em outros termos: se, por um lado, é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada não pode prescindir da presença desses novos recursos, por outro lado, diz ele, “essa presença por si só não garante essa nova escola, essa nova educação” (op.cit.p.112).

Nesse sentido, conclui que há duas formas de apropriação dos recursos audiovisuais (que podem ser estendidas à apropriação de toda tecnologia que é introduzida na escola): a perspectiva de *instrumentalidade* e a de *fundamento*. Para PRETTO (op. cit.p.112) “usar o vídeo como instrumentalidade é considerá-lo apenas como mais um recurso didático-pedagógico. É considerar que as novas tecnologias da comunicação (os *mass media*) são os novos instrumentos que a educação do futuro deve possuir” (idem,p.112). Nessa perspectiva, a tecnologia na escola é mais um “giz colorido”, que vai dar um realce no visual da escrita, sem, contudo, mudar significativamente a prática pedagógica.

Na perspectiva de fundamento, a tecnologia do vídeo é integrada na prática pedagógica, com possibilidade de mudança significativa. As tecnologias de comunicação e informação são integradas na escola, “carregadas de conteúdos (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que a realidade e a imagem fundem-se no processo” (PRETTO, 1996, p. 115). Contudo, ao usar a palavra fundamento, o autor possibilita uma dupla interpretação, isto é, a tecnologia parece ser o fundamento da educação, e não a democratização do saber. Entretanto, ao explicar esse processo, deixa claro que os novos artefatos tecnológicos só vêm atender sua função, quando estiverem agregados a um projeto que vise à melhoria na qualidade de ensino.

Quando a escola se apropria dos artefatos tecnológicos como fundamento, há uma mudança qualitativa na escola. Ela se transforma em “um centro irradiador de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação” (PRETTO,1996,p.115).

Contudo, para que isso venha a ocorrer, alguns aspectos precisam ser observados, conforme aponta o autor: deve-se promover uma revisão urgente na formação dos professores e no papel das universidades públicas nessa área; a escola, sendo um centro irradiador de conhecimento, terá, com a presença dos meios de comunicação, uma lógica não linear, não racional e não dedutiva; o professor não pode continuar sendo tratado como uma categoria profissional de segunda classe. São questões pertinentes que o autor aponta para uma escola com futuro nesse contexto em transformação.

2.1.5. Maria Luiza Belloni e a noção do professor coletivo

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-graduação do CED/UFSC, Maria Luiza Belloni é uma das especialistas brasileiras em questões que dizem respeito às mudanças que as tecnologias vêm trazendo para o contexto educativo.

No artigo “Educação para a Mídia: missão urgente da escola”, publicado na Revista Comunicação e Sociedade (1991), Belloni mostra-se preocupada com a questão da influência da televisão na formação das crianças e dos jovens. Para ela, muitas vezes, a TV representa a única escola para aqueles que não tiveram acesso a ela.

Assim como FERRÉS (1996), também põe em relevo as possibilidades da TV no processo de ensino-aprendizagem e reforça que a escola necessita apropriar-se deste artefato sob duas perspectivas, isto é, “enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptadas ao universo infantil” (BELLONI, 1991, p. 43). Essas duas perspectivas de apropriação no contexto atual, em que a TV está cada vez mais integrada ao cotidiano dos alunos é, sem dúvida nenhuma, necessária.

No entanto, diz a autora: “para que estes objetivos sejam alcançados, será preciso inventar uma nova (tele)pedagogia, adaptada à cultura brasileira, que integre o veículo televisual e todas suas variantes à escola, como mais um suporte técnico à disposição da criatividade e do empenho do professor, dando-lhe condições de lidar com esta linguagem e com estes conteúdos tão presentes e importantes no processo de socialização de seus alunos” (idem, p.43).

Assim, a integração da TV na prática pedagógica justifica-se pela importância desta no cotidiano de crianças e adolescentes. Não dá para a escola continuar ignorando a influência da TV nesses telespectadores, que necessitam de uma formação para as mídias. Para a autora, “somente a escola pode – teórica e praticamente – conceber e executar esta tarefa fundamental de educação para a mídia. Como depositária do espírito crítico, responsável pela elaboração das aprendizagens e pela coerência da informação, a escola detém a legitimidade cultural e as condições práticas para ensinar a lucidez às novas gerações” (BELLONI, 1991, p. 41).

Ao tratar da necessidade dessa integração, Belloni chama atenção sobre a função social da escola. Argumenta ela que “para cumprir sua missão socializadora, é preciso que a escola integre em seu ensino a televisão com sua linguagem e seus códigos, que geram novos modos de pensar e de sentir, e por conseqüência, de aprender”. Continua pontuando que “se a escola continuar ignorando a importância destes novos códigos, ela se arrisca a ver enfraquecido seu papel no processo de socialização das novas gerações afeitas à telinha” (idem,p.43).

Diante disso, “a integração dos códigos televisuais ao ensino parece ser o melhor, senão o único caminho para que a escola brasileira – não obstante suas dificuldades e deficiências – possa realizar mais esta tarefa que, sem dúvida, lhe cabe enquanto instituição de socialização: capacitar seus alunos a fazerem da televisão, que eles vêem todo os dias, um uso crítico e ativo, isto é, inteligente”, diz ela. Nessa ótica, a educação para as mídias, conforme considera a autora, consiste em “ensinar às crianças a dominarem a linguagem televisual para evitar que elas sejam dominadas por ela” (BELLONI, 1991, p. 44). O fato de que não se pode comprovar cientificamente a influência da televisão sobre os comportamentos infantil e adolescente não significa que tal influência não ocorra. Nesta ótica, a autora pondera que é melhor prevenir.

Em função das transformações no mundo do trabalho, a reflexão sobre uma metodologia de ensino mais flexível é de suma importância, e é a partir dessa perspectiva que se situa sua obra mais recente, o livro “Educação a Distância” (1999). Além de tratar com profundidade e com competência da EaD no contexto mundial, a autora constrói categorias muito pertinentes para se entenderem os condicionantes do processo de introdução de NTCIs na educação. Por outro lado, aponta algumas variáveis que entram o processo de integração destas na prática pedagógica, como a falta de tempo do professor para ir em busca de material para a realização de seu trabalho e a falta de formação para a apropriação dos recursos tecnológicos. Em “Educação a Distância”, a autora apresenta a categoria de **professor coletivo**, que, no nosso entendimento, cabe também para o ensino presencial, quando ele recorre ao uso de NTCIs.

Sabe-se que, na educação a distância, para que ela venha a se efetivar, faz-se necessária a constituição de uma equipe de trabalho, pois o processo de ensino-aprendizagem não está mais centrado nas mãos do professor, isto é, há uma mudança significativa no que diz respeito às responsabilidades do êxito ou fracasso do aluno. Nessa metodologia, há um grupo

que trabalha para o desenvolvimento das ações coletivas: todos estão envolvidos no processo, desde o pessoal técnico, tutores, especialistas; todos são responsáveis pelo resultado final. É, sem dúvida, um trabalho que depende do coletivo, para que se desenvolva de forma exitosa. Nisso consiste o diferencial de ambas metodologias de ensino – presencial e a distância.

A complexidade do processo na EaD, o trabalho que essa metodologia demanda, pela quantidade de alunos, o uso de material impresso e de recursos tecnológicos buscando diminuir a distância, necessariamente passa pela emergência de um suporte técnico sem o qual é inviável esse trabalho. Pela quantidade de profissionais envolvidos fica difícil dizer quem ensina na educação a distância, justamente pelo fato de que nessa metodologia evidencia-se a necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado.

Em relação a esse processo racionalizado de trabalho, BELLONI entende que,

embora esta divisão do trabalho docente possa evoluir – segundo as tendências do setor econômico – de um modelo “fordista” centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizada, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada –, esta evolução provavelmente não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância, que é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva (1999, p. 81).

Com a introdução de novos artefatos no ensino presencial, a categoria professor coletivo, elaborada por Belloni, também se torna útil para a análise desse tipo de ensino, uma vez que os novos artefatos que chegam à escola exigem certas competências que muitas vezes o professor não tem. É isso que a autora percebe ao tratar da introdução de novos artefatos tecnológicos na escola. Nesse sentido, lembra que “a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial” (op. cit., p. 81). Assim, uma equipe de apoio para subsidiar esse processo é de fundamental importância. A falta de um suporte técnico de apoio concorre sobremaneira para obstaculizar a integração das NTCIs na prática pedagógica do professor.

Com base nas considerações e contrapontos propostos pelos autores apresentados, iremos analisar, no capítulo que segue, a trajetória do Programa TV Escola em Lages.

CAPÍTULO III

3.1. TV ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE MUDOU?

Tudo neste mundo tem uma resposta. O que leva é tempo para se formular as perguntas. Ao não usar as palavras, se perde o sentimento... Formulemos as perguntas, usemos as palavras. O mundo ficará melhor. Já está na hora.

José Saramago

Este capítulo tem por objetivo avaliar como os professores percebem e se apropriam concretamente das novas tecnologias no espaço educativo, tendo por referencial o Programa TV Escola, tal como vem desenvolvendo-se no município de Lages, desde 1996. Os dados a serem utilizados foram obtidos através de pesquisa realizada por nós no município em questão, entre o segundo semestre de 1999 e o primeiro semestre de 2000.

Ao tratar do campo pesquisado, é importante lembrar o que nos levou a selecioná-lo para responder as indagações: primeiro, a rede municipal, quando da elaboração de nosso projeto, não tinha laboratórios de informática para uso didático-pedagógico e, dentre as escolas da rede estadual, apenas quatro tinham recebido esses laboratórios, mas ainda não estavam funcionando. Era o início do processo: os professores tinham tido apenas dois encontros para sua capacitação. O segundo motivo é que o TV Escola já estava implantado nas escolas da rede pública municipal e estadual há quatro anos.

Vale ressaltar que a pesquisa por nós realizada desenvolveu-se com base numa metodologia híbrida, no sentido de que os roteiros das entrevistas foram adaptados para os diferentes tipos de entrevistados (professores, diretores, etc.). Algumas informações foram obtidas com base em nossa vivência no exercício da nossa profissão (configurando, portanto, um tipo de observação participante) e outros dados, de caráter secundário, foram obtidos junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outras instituições de ensino.

3.1.1. Caracterizando o campo pesquisado

O campo onde se desenvolveu nossa pesquisa é composto por escolas das duas redes públicas de ensino, sendo cinco escolas pertencentes à rede estadual e dez ao sistema municipal de ensino.

A escolha das escolas não seguiu critérios preestabelecidos; apenas tivemos o cuidado de verificar se elas tinham recebido o *kit* tecnológico via PAT (Programa de Apoio Tecnológico), que precedeu o TV Escola. Como já mencionamos anteriormente, os recursos para a compra do *kit* tecnológico são do FNDE e foram repassados às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que ficaram com a responsabilidade da compra dos equipamentos para as escolas que haviam sido incluídas no projeto. As escolas que apresentaram uma matrícula com mais de 100 alunos no ensino fundamental, com energia elétrica, foram contempladas com o *kit*. Segundo informações obtidas no site do TV Escola, em 1999, com os recursos do FNDE, haviam sido adquiridos 56.770 *kits*²⁵. Tanto o PAT quanto o TV Escola constituíram-se dentro de uma perspectiva de descentralização. No caso do PAT, os recursos foram repassados para as Secretarias de Educação para a obtenção dos equipamentos. No que diz respeito ao TV Escola, a descentralização materializou-se na divisão de tarefas, na autonomia dada à escola em usar os recursos e organizar-se conforme sua realidade.

No total foram pesquisadas 15 escolas, sendo cinco da Rede Estadual (sobre um total de 14 escolas), e 10 do Sistema Municipal (sobre um total de 31 escolas). Observe-se que os dados referem-se a 1999/2000.

²⁵ Para maiores informações, ver <http://www.mec.gov.br/seed/tevescola/kitec/derault.shtm>. Informações obtidas no dia 03/08/00.

3.1.1.1. Escolas da rede estadual

1. Colégio Industrial de Lages: é uma escola de grande porte que atende um total de 2.512 alunos. Para isso conta com 86 professores efetivos e 30 contratados, dos quais 90 possuem formação superior. Neste colégio, cada sala de aula tem um aparelho de TV. São 40 aparelhos disponíveis para o trabalho do professor, conectados a um sistema de monitoração, com oito aparelhos de vídeo cassete instalados na sala do MEA (Material Escolar de Apoio). O professor solicita aos funcionários do MEA uma fita e, a partir do sistema, ela é passada para a sala de aula. Além da TV e do vídeo, alunos e professores contam com um laboratório de informática adquirido pela cooperativa dos alunos.

2. Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior: é também uma escola de grande porte, pois atende 2.400 alunos divididos em três períodos. Dos professores que atuam nesta escola, 58 são efetivos e 30 são professores contratados. Quanto à formação dos professores, 78 têm nível superior e 10 têm apenas formação secundária. O levantamento do número de artefatos de informação e comunicação disponíveis mostra que o professor pode contar com 06 aparelhos de TV e vídeo e com um laboratório de informática, este obtido via PROINFO. A escola tem também TV a cabo.

3. Escola de Educação Básica Frei Nicodemos: atende 823 alunos, tendo à frente do trabalho pedagógico 33 professores; destes, 24 são efetivos e nove são contratados. É uma escola de grande porte pela quantidade de alunos que assiste. No que tange à formação dos professores, 21 têm formação superior e 14 têm formação secundária. O levantamento da oferta de novas tecnologias para professores e alunos informa que eles podem contar com duas tevês, dois vídeos e um laboratório de informática, conseguido via PROINFO.

4. Escola de Educação Básica Francisco Manfrói: situada na área industrial de Lages, a escola atende 1.023 alunos distribuídos nos três períodos. Conta com 47 professores, sendo 27 efetivos e 20 contratados. Quanto à formação dos docentes, 31 têm curso superior e 16, formação secundária. Quanto à oferta de novas tecnologias para o trabalho do professor, ele pode contar com dois aparelhos de TV e dois aparelhos de vídeo.

5. Escola de Educação Básica Rubens de Arruda Ramos²⁶: atendendo 1.170 alunos, a referida escola tem 51 professores, sendo que 41 são efetivos e 10 são contratados em regime temporário. No que diz respeito à sua formação, 46 têm formação superior e cinco,

²⁶ A denominação de Escola de Educação Básica foi adota no ano 2000, atendendo a reforma de ensino prevista na Nova LDB.

formação secundária, mas encontram-se cursando a Universidade. A escola não obteve resposta ao projeto sobre a implantação do laboratório de informática, mas tem disponibilizado aos professores três tevês e três videocassetes, além de outros recursos tecnológicos, como aparelho de som e retroprojetor. A escola, através de promoções, comprou mais uma TV 29 polegadas para uso didático-pedagógico.

3.1.1.2. Escolas do sistema municipal

1. EBM Lupércio de Oliveira Koeche: de médio porte, trabalha com o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Atende 535 alunos distribuídos em três períodos. Conta com 29 professores, sendo 08 efetivos e 21 contratados. No que diz respeito à formação, 26 têm formação superior e três têm formação secundária. Quanto às NTCIs disponibilizadas aos professores, eles podem contar com quatro tevês e dois vídeos. O computador existente é de uso exclusivo da secretaria, mas a escola está buscando parceria para a aquisição de equipamentos. Através de projetos enviados a empresas de renome nacional, tem conseguido alguns recursos. Assim, já conseguiu comprar mais tevês e vídeos, montar um laboratório de Ciências e equipar a biblioteca.

2. EBM Mutirão: de médio porte, trabalha com Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo 800 alunos, distribuídos nos três períodos, em ciclos. O quadro docente é composto por 29 professores: 15 têm formação superior e 14 têm formação secundária; 22 são contratados e sete são efetivos. A escola tem três tevês e dois vídeos para serem usados no processo de ensino-aprendizagem.

3. EBM Prof^a Fausta Rath: trabalhando com Ensino Fundamental e Educação Infantil, a escola presta atendimento a 500 alunos, sendo considerada de pequeno porte. Para desenvolver seu trabalho pedagógico, a escola conta com 30 professores, dos quais 12 são efetivos e 18 são contratados temporariamente. Quanto à formação dos professores, 22 têm graduação superior e oito, formação secundária. A escola tem dois aparelhos de TV e dois videocassetes, que são disponibilizados para uso em sala de aula. Dispõe de um laboratório de informática, onde são ministrados cursos de computação aos professores e aos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental.

4. EBM Dom Daniel Hostin: trabalha em regime integral, pois, além das aulas, os alunos têm oficinas de trabalho. São atendidos 403 alunos, sendo uma escola, portanto, de pequeno porte. O quadro docente é composto por 28 professores; destes, 18 têm formação

superior e 10 têm formação secundária; 11 são efetivos e 17 são contratados. Quanto à oferta de NTCIs, a escola tem duas TV e dois videocassetes.

5. EBM Prof. Eduardo Pedro Amaral: trabalha com Educação Infantil e todas as séries do Ensino Fundamental. É uma escola de pequeno porte e seus 364 alunos são atendidos por 21 professores, sendo 11 contratados e 10 efetivos. Quanto ao grau de formação do quadro docente, este está assim distribuído: 13 têm formação superior e oito têm formação secundária. A escola possui somente um aparelho de TV e vídeo (*kit* tecnológico). O computador é de uso exclusivo do setor administrativo.

6. Grupo Escolar Municipal Hermínio Pinheiro Júnior: Também trabalha com Educação Infantil e com as primeiras séries (1^a, 2^a, 3^a e 4^a) do Ensino Fundamental. O total de alunos atendidos é de 250, sendo, pois, uma escola de pequeno porte. O quadro docente é composto por 13 professores, dos quais seis são contratados e sete efetivos. No que tange ao nível de formação dos professores; oito possuem formação superior e cinco, formação secundária. Quanto à oferta de NTCIs para uso no processo de ensino-aprendizagem, os professores têm duas tevês e um vídeo. A secretaria da escola possui um computador para uso exclusivo.

7. GEM Ondina Neves Bleyer: é uma escola de pequeno porte e trabalha com a Educação Infantil e com as primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo um total de 249 alunos. O quadro de docentes é composto por 16 professores, sendo que seis são efetivos e 10 são contratados temporariamente. A maioria dos professores – 12 – têm formação superior e quatro têm formação secundária, mas estão cursando o 3^o grau. Quanto à oferta de NTCIs, os professores podem contar com duas tevês e um vídeo para uso didático-pedagógico.

8. GEM Saul de Athaíde: escola de pequeno porte, atende 214 alunos. Também desenvolve trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Seu quadro docente é formado por 12 professores: sete efetivos e cinco contratados temporariamente. Somente quatro dos professores têm formação superior. A escola possui um aparelho de TV e um videocassete.

9. GEM Susana Albino França: escola de pequeno porte, trabalha do Pré-escolar à 7^a série do Ensino Fundamental, onde são atendidos 175 alunos. Dos professores que compõem o quadro docente, seis são efetivos e 10 contratados; oito são formados no 3^o grau e os demais apresentam formação secundária. Quanto à oferta de recursos videográficos para uso no processo de ensino-aprendizagem, os professores dispõem de duas tevês e um videocassete. Segundo o diretor, foi a primeira escola do sistema municipal a se informatizar.

10. CAIC Nossa Senhora dos Prazeres: funcionando em regime integral, este centro trabalha com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental. Devido à estrutura organizacional do CAIC, a Educação Infantil faz parte de um outro subprograma, por isso os dados levantados e descritos a seguir são referentes ao subprograma Escola. Os alunos perfazem um total de 684, sendo atendidos por 27 professores. Destes, nove são efetivos e 18 contratados temporariamente; 17 têm formação superior e 10 têm formação secundária. Em relação aos recursos videográficos disponibilizados para os professores no seu fazer pedagógico, a escola tem uma TV e um videocassete no subprograma Escola e outro na Educação Infantil. A escola possui um laboratório de informática para uso dos alunos.

O universo pesquisado, portanto, é composto por escolas de pequeno, médio e grande porte. A Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, o Colégio Industrial e a Escola de Educação Básica Rubens de Arruda Ramos localizam-se em regiões centrais da cidade; as demais encontram-se em bairros populares da periferia.

As escolas da rede municipal pesquisadas ficam situadas em sua maioria em bairros populares, com exceção do Grupo Escolar Ondina Neves Bleyer, que está localizado num bairro nobre.

Uma das entrevistas levou-nos a ampliar o campo pesquisado. Assim, incluímos na nossa amostra o Centro Pedagógico do Sistema Municipal de Ensino, por ser este um espaço que articula e trabalha com a formação do professor deste sistema. Este foi implantado em 1997, tendo como objetivo articular continuamente a capacitação dos professores do Sistema Municipal de Ensino, estabelecendo a comunicação entre as escolas e a Secretaria de Educação.

Quadro 1 – Quadro geral da situação das escolas estaduais e municipais pesquisadas – 1999/2000

Estabelecimentos	Total de alunos	Situação funcional dos professores		Nível de formação		Equipamentos disponíveis		Laboratório de informática
		Efetivos	ACTs ²⁷	Superior	Secundário	TV	vídeo	
Estadual								
Colégio Industrial de Lages	2512	86	30	90	26	40	08	sim
EEB Vidal Ramos Júnior	2400	58	30	78	10	06	06	sim
EEB Frei Nicodemos	823	24	09	21	14	02	02	sim
EEB Francisco Manfrói	1023	27	20	31	16	02	02	não
EEB Rubens de Arruda Ramos	1170	41	10	46	05	03	03	não
Municipal								
Escola Básica Municipal Lupércio de Oliveira	535	08	21	26	03	04	02	não
Koeche	800	07	22	15	14	03	02	não
EBM Munirão	500	12	18	22	08	02	02	não
EBM Profª Fausta Rath	403	11	17	18	10	02	02	não
EBM Dom Daniel Hostin	364	10	11	13	08	01	01	não
EBM Prof. Eduardo Pedro Amaral								
Grupo Escolar Municipal Hermínio Pinheiro								
Júnior	250	07	06	08	05	02	01	Não
GEM Ordina Neves Bleyer	249	06	10	12	04	02	01	Não
GEM Saul de Atráide	214	07	05	04	08	01	01	Não
GEM Susana Albino França								
CAIC Nossa Senhora dos Prazeres	175	06	10	08	08	02	01	Não
	684	09	18	17	10	01	01	Sim

²⁷ ACT: Admitido por Contrato Temporário.

3.2. Os atores pesquisados: quem são eles?

Foram 41 os atores pesquisados: 21 professores, 15 diretores de escola, o coordenador regional de Educação, o secretário de Educação do município de Lages, a coordenadora do Centro Pedagógico, a responsável pelos programas de EaD na 7ª CRE e o ex-responsável pelos programas em nível de Governo Federal no sistema municipal de ensino. Cinco dos entrevistados são do sexo masculino e 36, do sexo feminino.

Quanto à formação, a grande maioria dos entrevistados possui nível superior – 32 dos 41 entrevistados –, o que corresponde a 78% total; dos nove restantes, com formação secundária, apenas um não está cursando o ensino superior.

Dentre aqueles com formação superior, 18 fizeram Pedagogia, o que corresponde a 44% dos entrevistados; nove são formados em Ciências Sociais (21%); três em Letras (7,29%); um (2,43%) com formação em Filosofia; e um 01 (2,43%) em Ciências da Religião. No nível secundário, tem-se oito (19,44%) com habilitação para o Magistério e um (2,43%) com Supletivo. Essa variável é importante, ao tratarmos da formação do professor para trabalhar com as tecnologias na sua prática pedagógica. Isto é, podemos partir do pressuposto de que, se os professores não estão trabalhando com as novas tecnologias, ou melhor, não sabem como integrá-las no seu dia-a-dia, isso pode ser devido às instituições formadoras (Universidades) não estarem trabalhando esse conhecimento.

Dos professores pesquisados, apenas três atuam no 2º Grau; todos os demais atuam no Ensino Fundamental de ambas as redes de ensino.

No que tange à situação funcional dos atores pesquisados, constatamos que 29 (70%) são efetivos, 08 (19,4%) são contratados e 03 (7,29%) ocupam cargos comissionados. O fator rotatividade dos professores (ACTs) é uma variável a ser considerada.

A média de tempo de serviço dos entrevistados é de 12 anos, excluindo-se seis professores, cujo tempo de serviço varia entre 20 e 23 anos; apenas um dos professores é aposentado recontratado.

Com esses dados procuramos traçar um mapa do campo empírico pesquisado, buscando com isso situar o universo no qual nossa pesquisa se desenvolveu e colocando em evidência variáveis que podem ter influência sobre o objeto analisado.

Quadro 2 – Quadro de caracterização de Amostra dos Pesquisados: função; cargo e nível de formação 1999/2000

Função	n° total	Com nível superior	Com formação em Pedagogia	Situação Funcional	
				efetivo	ACT
<u>Diretores:</u>					
Rede Estadual	05	05	05	05	-
Sistema Municipal	10	10	04	10	-
<u>Professores:</u>					
Rede Estadual	05	04	01	04	01
Sistema Municipal	16	10	06	09	07
<u>Pessoal técnico/político</u>					
Rede Estadual	02	02	01	02	02
Sistema Municipal	03	02	01	-	03
Total	41	33	18	35	13

Fonte: Pesquisa Própria

3.3. TV Escola em Lages: a visão dos responsáveis técnicos/políticos

Um programa de abrangência nacional como o TV Escola, para ter êxito em nível local, necessita de um comprometimento não só das escolas, mas de todos os envolvidos no processo, pois, caso contrário, o Programa inviabiliza-se. Isso mostra a importância da noção do “professor coletivo”, tal como desenvolvida por Belloni: o professor, sozinho, não tem mais muito lugar na escola para recorrer às NTCIs

Nesse sentido, entrevistamos alguns dos responsáveis políticos locais, com o intuito de verificar, através de seus depoimentos, o seu envolvimento com Programa TV Escola. A análise dessas entrevistas é o objeto do presente capítulo.

3.3.1. Falam os responsáveis técnicos/políticos

O Programa TV Escola, instituído pelo MEC/SEED, ocorreu como já dissemos, dentro de uma perspectiva de descentralização. Com isso, as escolas tiveram e têm uma ampla autonomia para desenvolver seu trabalho com o referido Programa. No entanto, vale ressaltar que essa descentralização na educação não ocorre descolada de um contexto maior. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passaram-se a distribuir responsabilidades administrativas entre as três esferas de Governo no que diz respeito às questões sociais, apesar de não estarem bem definidas as funções de cada esfera, o que se traduz numa desarticulação entre elas.

Segundo FELICÍSSIMO (1994, p. 47), a concepção de um modelo descentralizado de administração pública parte, em geral, da premissa de que é desejável maior proximidade entre o *locus* do problema a ser enfrentado e maior eficiência operacional decorrente tanto da administração dos custos indiretos quanto do uso de materiais locais, além de facilitar um controle substantivo pelos usuários/beneficiários dos serviços a serem prestados, obras a serem construídas ou equipamentos a serem adquiridos.

Sem dúvida alguma, a descentralização das questões administrativas é importante, principalmente para uma sociedade que foi constituída numa base centralizada, como a brasileira. Com a descentralização, há uma maior agilidade no processo, o que não ocorre dentro de uma perspectiva centralizadora, que concorre para uma paralisia ou para tornar o processo moroso. Contudo ela tem seus limites, quando não são definidas com clareza as tarefas de cada esfera administrativa.

No contexto brasileiro, apesar do espaço da descentralização, a federação não assumiu um novo perfil, em grande parte devido, justamente, à não-clareza com relação às definições de competências entre as três esferas de governo. As expectativas de que mudanças nas atribuições da União, com transferências de atividades na área social para as esferas estaduais e municipais, implicariam modificações na estrutura de poder no País e nas soluções de alianças políticas regionais não se realizaram.

O lado positivo dessa “descentralização”, no que se relaciona ao TV Escola, foi a agilidade na compra do *kit* tecnológico, uma vez que foi possível atingir um número bem maior de escolas em menor tempo. Numa perspectiva centralizadora, isso seria quase que inviável.

Nesse sentido, DRAIBE (1999a, p. 45) entende que “a implementação do PAT deu-se de modo relativamente ágil, se se considerarem as tradicionais demoras que ocorrem em programas sociais que envolvem sistemas de compras e distribuições de bens”. A agilidade da aquisição deveu-se ao repasse direto de recursos do governo Federal para as Secretarias Estaduais e Municipais, sendo cada uma responsável pela compra de equipamentos para as suas escolas.

Em Lages, o SME (Sistema Municipal de Educação) recebeu diretamente os recursos para a aquisição do *kit* tecnológico destinado às escolas, o que não ocorreu com a 7ª CRE; no caso, foi a Secretaria Estadual de Educação que teve a responsabilidade de fazer as licitações e adquirir os equipamentos. Perguntado sobre essa forma de repasse, o secretário que responde pela pasta da Educação em Lages declarou: “foi positivo, posto que, quando você sabe do recurso, você investe bem. Quando você tem acesso, noção do recurso que tem e do orçamento, você sabe o que fazer, prioriza determinadas coisas. O repasse foi suficiente. Quando este veio, nós fizemos a licitação e compramos mais do que necessário [no caso do programado]. Foi possível fazer uma boa licitação”.

Quanto à autonomia dada às escolas para trabalhar com o Programa, percebem-se algumas dificuldades para que este trabalho venha a obter êxito, isto porque a autonomia transcende às condições flexíveis de administração: requer também condições de gerenciamento que dependem da vontade política das Secretarias e dos responsáveis técnicos/políticos locais. São estes que têm o poder de decisão no que se refere à contratação de pessoal, liberação de recursos para a manutenção dos equipamentos, bem como a constituição de uma equipe para divulgação e acompanhamento das ações programáticas.

Essa parceria e envolvimento dos responsáveis com a escola é que viabiliza a integração e estruturação do Programa.

Na fala que segue, fica bastante evidente como a SME percebe os limites de sua própria ação no TV Escola:

“O MEC fez a iniciativa com o TV Escola. Colocou TV, vídeo e parabólica, mas só que isso é muito pouco, insignificante no contexto daquilo que se precisa. Os recursos visuais não são suficientes; tem aspectos mais importantes do que esta questão. Por exemplo, a informática, o acesso à Internet são fundamentais na escola, mais necessários que a própria televisão. Nesta, você acaba tendo os programas da TV Escola que são os mesmos programas que passam na TV aberta, (comercial) de manhã e à noite. A própria TV Escola trabalha nessa dimensão de aproveitar estes programas que são depois repartidos com TV abertas, então fica complicado. Eu ainda acho que a TV Escola ainda não conseguiu ser orgânica no espaço escolar, até pela estrutura que a escola tem hoje; você procura inovar, mas ao mesmo tempo o aspecto estrutural é obstáculo e a organização do currículo não permite isso.” (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Na ótica do secretário de Educação do município de Lages, o Programa trabalha com duas perspectivas: na formação do professor e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ele considera o Programa importante, mas aponta uma questão que para ele é um entrave no desenvolvimento do trabalho:

“O TV Escola trabalha na linha da formação do professor. Claro que tem trabalhos educativos, que atingem as crianças, mas isso é complicado, porque ele... Vou ser bem sincero, eu não conheço a grade do TV Escola e a programação. Tem programas que são fantásticos para os professores, só que são concentrados. Então, acho que a escola deverá fazer um planejamento após a análise dessa grade, que deveria ser semestral e vir com antecedência para que você planejasse – hoje ela é mensal e chega atrasada – então você teria como trabalhar um projeto na escola. Se tiver essa grade de antemão, você oportunizaria aos professores e pesquisadores os programas que fariam sobre determinado tema e eles organizariam, então, uma atividade na escola. (...) Acho que falta um elemento integrador da programação da TV com a realidade da escola e isso no MEC tem sido falho. Acredito que não é só você delegar. Você tem o TV Escola e organiza-se, mas precisa ir além disso. Os programas são de valor inquestionável, as pessoas que estão lá têm competência, organização; o que falta é essa ligação com a escola que não pode ser via TV Escola. Tem que ser um contato direto de sensibilização e nesse sentido o recurso de vídeo para essa sensibilização não é suficiente, não dá conta de...”(idem)

Não há um trabalho articulado da Secretaria Municipal, pelo que coloca o Secretário, para fomentar o trabalho com o TV Escola. Esse, porém, não é um problema exclusivamente de Lages. Como informa DRAIBE (1999, p. 47), “a radical descentralização levou a um inserção muito frágil do Programa nas redes, já que não houve previamente

acertos e articulações bem estabelecidas com as Secretarias Estaduais e Municipais de educação, de tal modo que seus papéis e funções, na TV Escola estivessem bem definidos”.

Quanto à definição de responsabilidades no Programa, para as Secretarias elas não ficaram bem especificadas, fator que, em nosso entendimento, e concordando com Draibe, concorre para que o Programa não se tenha tornado orgânico nas escolas do Sistema Municipal de Educação.

Percebe-se, na fala do Secretário, que o SME não conseguiu desencadear um trabalho mais produtivo com o Programa, isto é, não se estruturou para isso. Nesse caso, é relevante o que DRAIBE (1999 a, p. 47) aponta: “o MEC estabeleceu um canal de contato apenas com as escolas, deixando marginalizadas as Secretarias Municipais de Educação”. Isso explica o tratamento dado ao Programa por parte da Secretaria Municipal de Educação de Lages.

A autora segue apontando as conseqüências dessa relação: “Se a opção de se dirigir à unidade escolar pode ser considerada positiva, porque possibilitou que o beneficiário tivesse acesso ao programa sem depender de complexos e lentos processos burocráticos, desconsiderou-se, no entanto, que a escola faz parte de uma organização institucional com hierarquias e rotinas” (idem,p.47).

É importante considerar a fala do ex-responsável pelos programas em nível federal no SME, que confirma as conclusões acima:

“(...) não houve, eu diria, um interesse, da Secretaria Municipal de Educação em implantar um grande projeto para o TV Escola, ou para esclarecer o que é essa tecnologia na escola, o que é o TV Escola. Em 1996, Lages trabalhava na Secretaria Municipal de Educação com o sistema de Departamentos [trabalha ainda hoje no Centro Pedagógico], na área de Ciências Sociais: História, Geografia, Matemática, Ciências, Português, Inglês, Educação Religiosa, enfim todas as disciplinas eram contempladas. (...) Na época, foi sugerido que cada disciplina, por exemplo, o departamento de Matemática, poderia acompanhar através da grade do TV Escola, e gravar os programas e fizesse na verdade uma videoteca daquela disciplina (...) Isso foi colocado para todas as disciplinas. Essa sugestão foi feita primeiro à secretária de Educação e à direção de Ensino juntamente com os profissionais do Centro Pedagógico e sua direção, porque existia uma coordenação dos departamentos. Eu não entendi por que, até hoje, não foi aceito. Seria uma forma de você poder capacitar as pessoas que trabalham com o TV Escola nas escolas, ou seja, todos os professores estariam na realidade trabalhando e seria uma forma de você também promover a videoteca da SME para uso das escolas.”

Pela fala do ex-responsável pelo Programa, no Sistema Municipal de Educação fica evidente que a Secretaria poderia ter desenvolvido um trabalho de qualidade com os

programas, no sentido de disponibilizar aos professores um acervo videográfico para subsidiar sua prática pedagógica, uma vez que tinha estrutura e recursos humanos para isso.

No entanto, o secretário Municipal de Educação admite:

“Hoje, se nós não temos uma pessoa para ver a abrangência do TV Escola, talvez seja uma falha nossa. O Centro Pedagógico, que tem acesso a esse Programa, gravou muitos, estabelecendo essa troca, esse intercâmbio com as escolas, mas isso não é uma coisa sistemática”.

Já na Rede Estadual, percebe-se a existência de uma estrutura por parte da 7ª CRE, onde se desenvolve esse trabalho de acompanhamento e divulgação. Por parte da Secretaria Estadual de Educação, há também um trabalho no sentido de dar suporte às atividades desenvolvidas, já que, nela, existe uma Gerência de Tecnologia. Segundo a responsável pelo Programa na CRE, essa gerência acompanha os trabalhos e estabelece a ponte que o Secretário Municipal assinala como algo necessário para servir de elo de ligação entre o MEC e as escolas do SME.

Essa diferença de estruturas (municipal e estadual) reflete-se concretamente, por exemplo, no acervo das videotecas. Através do nosso trabalho empírico, constatamos que em 60% das escolas do Sistema Municipal pesquisadas não há videoteca: duas apresentaram um acervo com 27 fitas gravadas e outras duas um acervo de 6 fitas gravadas. Já nas escolas da Rede Estadual, a média gira em torno de 163 fitas por escola pesquisada, e somente uma apresentou um acervo de 30 fitas gravadas. O quadro abaixo deixa isso evidente.

Quadro 3 – Acervo videográfico do TV Escola na escola

Total do acervo	Escola da Rede Estadual	Escola do Sistema Municipal de Educação
05 a 10	-	02
20 a 30	01	02
90 a 100	01	-
100 a 200	02	-
200 a 400	01	-

Fonte: Pesquisa Própria. 1999/2000.

Para a 7ª CRE, que já tinha uma estrutura e experiência com educação a distância, através do trabalho com o programa “Salto Para o Futuro” e com o “Vídeo Escola”, o TV

Escola representou mais um programa a ser integrado na agenda da Secretaria Estadual, o que não ocorreu com a SME.

Segundo a coordenadora da 7ª CRE, o responsável pelo Programa, além de fazer o acompanhamento do desenvolvimento do TV Escola nas escolas, capacita os professores, já que há um calendário para isso. Os professores são capacitados através do “Salto Para o Futuro” e recebem certificados pela participação, com os quais podem requerer progressão no plano de carreira, com vistas a aumento dos vencimentos.

Na visão da coordenadora da 7ª CRE, o TV Escola vem complementar o trabalho do professor em sala de aula e, de modo mais acessível, contribuir para a sua formação, que, no atual contexto, precisa estar constantemente sendo atualizada:

“É um complemento para nosso professor. É a tecnologia a serviço da educação, onde os alunos e professores passam a aproveitar esse momento. A contribuição é muito valiosa, porque é um treinamento direto para os professores, sem a necessidade de um espaço específico. Pode ser treinado na sua casa, na escola. É muito mais fácil. Pode estar se atualizando permanentemente, o nosso professor.”

A fala da responsável pelo Programa na 7ª CRE vem reforçar o entendimento da coordenadora:

“O Programa TV Escola tem como objetivo subsidiar os professores na questão pedagógica mesma, por se tratar de conteúdos específicos já voltados para os alunos e, na sexta-feira, tem a programação voltada para a formação dos professores. É um programa nacional, que ao mesmo tempo em que alguém possa pensar que, por ser nacional venha a engessar o processo, ele oportuniza como todo e qualquer recurso didático-pedagógico, a que o professor faça adequação do conteúdo.”

Ao dar autonomia para as escolas, no entanto, os aspectos estruturais não foram observados pelo MEC. Percebemos que nas escolas da Rede Estadual o trabalho vem sendo desenvolvido de modo mais próximo às diretrizes apregoadas pelo MEC e isto se deve à estrutura e experiência que a rede Estadual já possuía. Esses são fatores que necessitam ser considerados, ao se fazer uma leitura desse Programa. São realidades divergentes que, dependendo do grau de envolvimento, concorrem para o êxito ou fracasso do Programa.

A esse respeito, DRAIBE (1999a, p. 47) assinala, com propriedade, que “foram desconsideradas diferentes dimensões e heterogeneidades das redes públicas de ensino; distintas capacidades administrativas e de gestão dos estados e municípios e das escolas”. Segue assinalando que “essa heterogeneidade estrutural e complexidade institucional do País podem atuar como fatores que facilitam ou criam obstáculos à implementação do Programa”.

Pelas ponderações dos responsáveis técnicos/políticos não existe, de maneira geral, uma oposição ao TV Escola. Todos foram unânimes em referendar a importância desse Programa no contexto educativo, mas não se chegou a implementar medidas objetivas em relação a ele, uma vez que são pessoas que têm outras preocupações: para eles, o TV Escola não é a única prioridade; é mais um programa diante de tantos outros.

3.3.2. Falam os diretores

O espaço escolar é constituído por várias dimensões – pedagógica, política, social, cultural, administrativa e humana – que se entrecruzam. Elas não estão estanques; uma dimensão perpassa a outra, tornando, assim, o trabalho na escola bastante complexo para o diretor.

Nessa perspectiva, a função do diretor como articulador de toda atividade realizada na escola torna-se difícil, quando ele procura centralizar em suas mãos todo o trabalho demandado. Dada a amplitude e complexidade do trabalho, muitas vezes o diretor acaba canalizando as suas ações para a parte de infra-estrutura e da questão administrativa, secundarizando a dimensão pedagógica, que acaba ficando sob a responsabilidade do professor e, em algumas escolas, do especialista.

Alguns dos diretores entrevistados dizem que o trabalho pedagógico fica abaixo das expectativas, justamente em função das questões administrativas, o que vem colaborar para que muitos projetos não tenham uma continuidade também na escola, isto é, não é só a mudança de governo que contribui para os fracassos e descontinuidades dos programas; a falta de envolvimento, de comprometimento interno concorre para isso também.

Observa-se, na fala de um dos diretores entrevistados, essa preocupação. Quando perguntamos se tinham utilizado algum programa do TV Escola em reuniões com os educadores, enfatizam:

“Estamos pecando na utilização, pois o fizemos uma única vez, quando nos utilizamos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), mas poderia ser muito melhor utilizado. Você se decepciona porque tem tantas idéias e quando vê acaba no tarefeiro, no arroz com feijão, e aquele grande projeto que você desejava realizar, acaba sempre adiando.” [grifo é nosso] (DIRETOR DA ESCOLA 05 DA REDE ESTADUAL)

A fala de uma diretora vem consubstanciar o que citamos acima. Essa é a realidade vivenciada por grande parte das escolas. O trabalho da direção acaba, muitas vezes,

esgotando-se no administrativo, e aquilo que a escola planeja freqüentemente é postergado. Isso pode ser percebido na fala de uma diretora, quando indagada sobre a utilização dos programas do TV Escola em reuniões pedagógicas:

“Não utilizo por dois motivos: primeiramente porque **as reuniões que ocorrem são para discutir problemas de ordem administrativa**, repassar informações da SMEC; segundo, este já é algo instituído dentro da escola, não tendo necessidade de utilizá-lo em um espaço à parte.” (DIRETORA DA ESCOLA 04 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

De modo geral, os diretores que ouvimos nessa pesquisa vêm como positiva a inserção do Programa no contexto educativo, apesar de apontarem alguns problemas que acabam criando obstáculos para o processo, o que vem confirmar que não basta somente dar autonomia às escolas.

Assim, os vários depoimentos que seguem vêm confirmar o que dissemos acima:

“Eu percebo o Programa como uma ajuda na parte pedagógica, e é uma ajuda muito grande no desenvolvimento do aluno. Ele consegue ouvir e visualizar ao mesmo tempo. O programa veio ajudar, dar uma força, melhorar a aprendizagem nesse sentido. E a finalidade dele é fazer com que o professor tenha um recurso a mais para trabalhar com o aluno. Eu acho muito bom, porque aquilo que o professor trabalha em sala de aula, com a parte teórica, quando ele vem trabalhar com os recursos, o aluno vai conseguir gravar, havendo um melhor entendimento, uma aprendizagem.” (DIRETOR DA ESCOLA 01 DA REDE ESTADUAL)

Para este diretor, o Programa é percebido como uma ajuda que vem contribuir de modo significativo para um melhor aprendizado. Nessa ótica, percebe-o como uma ferramenta que o professor tem a seu favor para subsidiar sua prática, uma vez que trabalha com a linguagem visual, que chama atenção do aluno.

Para outro diretor, porém, este é mais um espaço de troca de experiências, onde o professor pode ter acesso a formas mais criativas e diversificadas de trabalhar o conteúdo com os alunos e capacitar-se:

“São programas de diversas áreas que dão subsídios de forma, eu diria, mais atual, mais animada de trabalhar com o aluno. Têm sugestões de atividades diversificadas que abrem a visão do professor de como trabalhar melhor com o aluno. Muitas aulas que o professor só dá, ali, teoricamente, eles mostram a experiência.” (DIRETOR 02 DA REDE ESTADUAL)

Outro diretor aponta mais vantagens do Programa no contexto educativo, mas destaca um problema que contribui para que ele não se encontre integrado no processo de ensino-aprendizagem:

“É uma ajuda pedagógica grandiosa para o professor. A única coisa, eu acredito, é que o professor tem pouco tempo para utilizá-lo, pois tem que conhecer primeiro o que está passando nas aulas, então, por esse motivo utiliza-se pouco.” (DIRETOR 02 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Todos os diretores entrevistados acham que o Programa que pode contribuir muito tanto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos quanto na formação dos professores; entretanto, somente seis (39,6%) usaram programas do TV Escola em reuniões pedagógicas e nove (59,4%) nunca o utilizaram.

Na fala da diretora que segue percebe-se outro problema que é vivido por grande parte dos diretores do Sistema Municipal de Ensino, que é a falta de pessoal administrativo. Os depoimentos dados deixam evidente que a autonomia dada às escolas em relação ao trabalho com o Programa não suprime as dificuldades que são enfrentadas no dia-a-dia do contexto escolar.

Para o diretor citado abaixo, o problema do não uso do Programa deve-se a uma estrutura que obstaculiza seu desenvolvimento. Assim, considera:

“Ele é importante para a escola e para os alunos. Uma das coisas que eu percebo é falta de espaço para os professores usarem-no. Não temos na escola uma pessoa para gravar os programas. Isto não é problema do Programa TV Escola, e sim da falta de estrutura da escola e da própria Rede Municipal de Educação, que não disponibiliza funcionário para este trabalho: de acompanhar, gravar, pesquisar, selecionar os programas. O trabalho muitas vezes fica sob a responsabilidade da direção ou do auxiliar, que não pode realizar essa função pela quantidade de trabalho que uma escola demanda. Infelizmente, muitos programas, por não termos tempo, se perderam, posto que você tem que estar muito atento, acompanhando a programação. É uma dificuldade acompanhar. Em si, ele passa programas interessantes.” (DIRETOR DA ESCOLA 09 DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO)

A fala de outra diretora vem confirmar o que foi posto anteriormente. Aponta as possibilidades e importância do Programa, contudo a falta de alguém para trabalhar na escola é um grande entrave, que vem prejudicar o trabalho. O Programa TV Escola é importante, contudo falta infra-estrutura (recurso humano) para torná-lo viável:

“O problema, aqui, é que falta alguém para organizar a gravação. Se o professor quer dar uma aula diferente, ele tem que ir atrás de fita, organizar-se e saber manusear o vídeo. Outro problema é que a maioria dos professores trabalham 60 horas e fica difícil tirar um tempo para pesquisar, ir atrás de material e sempre pedimos que não usem fitas de vídeo, sem analisar antes. A finalidade dele acredito que é para suporte, de material de apoio, se for bem utilizado. A escola está desfalcada de pessoal administrativo, ela conta hoje, no administrativo, com a diretora, com a adjunta e secretária. Numa instituição com 1.023 alunos, ainda

bem que nossos profissionais ‘se viram’, literalmente. Uma coisa ou outra nós ajudamos a gravar; a dificuldade passa pela falta de um profissional para acompanhar a gravação dos programas.” (DIRETOR DA ESCOLA 04 DA REDE ESTADUAL)

Constata-se, na nossa incursão pelo campo pesquisado, que, apesar dos responsáveis técnicos/políticos entenderem que este programa tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem como também na capacitação continuada do docente, seu potencial não é aproveitado. Alguns diretores foram enfáticos e mostraram-se preocupados com a relação da escola com o TV Escola, principalmente nas escolas do Sistema Municipal de Ensino.

O problema de falta de espaço é visto também como obstáculo para a realização de um trabalho a contento com o referido Programa, uma vez que o espaço físico das escolas também não acompanhou essas mudanças que estão ocorrendo. Hoje, com as tecnologias chegando à escola – como no caso do computador, que requer um espaço específico – verifica-se que não há estrutura física para alojá-los. Essa dificuldade é apontada por dois diretores de escola de pequeno porte (grupos escolares) do Sistema Municipal de Ensino.

Segundo uma diretora, a falta de um espaço físico é o maior problema da escola com o TV Escola:

“É ótimo e seria excelente se os professores acompanhassem, mas não dá, pois esbarramos na falta de espaço. Nós não tínhamos nem banheiro para os professores, agora nós é que mandamos construir. Queríamos uma sala que serviria para montar a TV e o vídeo, para acompanhar o programa TV Escola, biblioteca, laboratórios. No entanto, não conseguimos; por isso nunca funcionou o TV Escola, por falta de estrutura. Eu acho que, quando veio esse *kit*, seria obrigatório a escola construir um espaço, o que sem este vem impedir a sua utilização.” (DIRETOR DA ESCOLA 08 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Quanto à questão de espaço físico, é importante destacar que, para os objetivos a que foi destinado o *kit* tecnológico (TV, vídeo e parabólica), ele deveria estar num espaço específico, acessível à gravação dos programas e também ao uso didático-pedagógico. Nas escolas pequenas, dada a falta de espaço, o *kit* foi instalado em uma sala de aula que é ocupada diariamente por uma turma de alunos. Quando os demais professores precisam usar a TV e o vídeo, os alunos são remanejados para outra sala.

Porém, apesar das queixas das escolas pesquisadas, 11 instalaram o *kit* em um espaço próprio e quatro escolas, por falta de espaço físico, instalaram-no na biblioteca ou em sala de aula. Geralmente esse problema ocorre em escolas de pequeno porte (grupo escolar).

Além da falta de espaço, de tempo, de um profissional para gravar os programas, um outro fator apontado foi a falta de vontade e interesse em usar os programas por parte dos diretores na capacitação dos professores. Isso fica explícito no quadro e nas falas abaixo:

Quadro 4 – Quadro que sintetiza as dificuldades apontadas pelo diretor

Dificuldades	Escola da Rede Estadual	Escola do Sistema Municipal de Educação
Falta de funcionários	01	03
Falta de tempo	-	01
Problemas Técnicos	-	05
Despreparo do professor	01	-
Espaço físico insuficiente	-	02
Falta de recursos	02	05

Fonte: Pesquisa Própria 1999/2000

A questão de usar ou não o material do TV Escola como instrumento de reflexão para a prática pedagógica passa pela articulação do diretor e também do professor, mas principalmente do primeiro, uma vez que está à frente do processo de gerenciamento das atividades que se realizam na escola. É ele quem vai estabelecer as prioridades, partindo de uma percepção das necessidades que surgem no cotidiano educativo. É importante ouvir e dar espaço aos professores sobre suas expectativas em relação a essa questão, contudo, quando eles não se manifestam, o papel do diretor é de fundamental importância.

Na fala que segue, uma diretora aponta:

“Não existiu a vontade ainda, talvez não tenhamos criado este espaço. Na escola por ciclos temos previstas, em calendário, paradas. Todo mês são feitas paradas; assim, uma vez é por ciclos e em outro momento é uma parada geral. Esta parada geral serve para você fazer uma avaliação de como está indo o trabalho, para fazer estudo, planejar, elaborar o diagnóstico dos alunos. Este espaço serve para fazer mil coisas dentro da escola, a fim de garantir um trabalho de qualidade. Numa dessas paradas, os professores solicitaram que não se planejasse nada e deixasse este espaço para eles organizarem os registros com os diagnósticos dos alunos, organizar seu material e este espaço foi dado. Para nós, isso não é problema, se existir a necessidade de se usar este espaço numa dessas paradas, é possível programar.” (DIRETORA DA ESCOLA 02 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Entretanto, conforme observa a mesma diretora, a maioria dos professores usa a TV e o vídeo, pois são raras as vezes que a sala de vídeo está desocupada. Isso, segundo ela, deve-se ao fato de que o aluno está exigindo ter aulas diferentes:

“Hoje, o quadro-negro e o giz já não dão mais conta, está ultrapassado. Outro dia, em um conselho de classe, os alunos solicitaram a uma professora que buscasse inovar um pouco mais as suas aulas, porque o conteúdo estava difícil e só com a explicação no quadro para giz não dava mais. O aluno já está exigindo novas estratégias. Até colocamos que ela deveria buscar alguma tecnologia para inovar as aulas, pois os alunos estão cansados do quadro e do giz, por isso cobram. A escola por ciclo torna o aluno mais crítico e, nesse sentido, precisamos inovar, e não podemos, enquanto escola ficar na mesmice. O empenho do profissional em utilizar já seria um fator positivo, vejo a coisa como progredindo. Apesar de todas as dificuldades, de todos os problemas que a gente tem enfrentado, acho que a própria proposta de tentar mudar para ciclo já foi um desafio muito grande.”

Para outro diretor, o envolvimento com outros projetos desenvolvidos em sua escola faz com que o Programa TV Escola seja mais um entre tantos, não recebendo, por isso, a atenção devida:

“No planejamento não, talvez até uma falta de motivação em virtude de estarmos envolvidos com outros projetos na escola. Hoje, estamos desenvolvendo em torno de 10 projetos, então, realmente, a TV Escola é só mais um projeto.” (DIRETOR DA ESCOLA 03 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

A centralização de todos os processos na mão do diretor tem contribuído, muitas vezes, para que o trabalho no coletivo fique prejudicado, uma vez que é somente uma pessoa para dar conta de resolver e organizar as atividades pedagógicas. Isso não ocorre deliberadamente: há toda uma cultura centralizadora que foi construída e que permanece cimentada também nas relações que se estabelecem na escola, mas que necessita ser rompida para a emergência de um trabalho coletivo.

Quando se trabalha numa perspectiva de administração descentralizada, todos os envolvidos no processo são chamados a participar ativamente na administração da escola. Todos, ao participarem, sentem-se também responsáveis pelo que ocorre na escola. Cada um fazendo a sua parte, sem dúvida alguma, libera o diretor para atender outras questões mais importantes, como a questão pedagógica.

No que tange à apropriação das NTCIs na escola, vê-se que o trabalho de organizar e facilitar o processo de apropriação é uma das funções do diretor, uma vez que é ele quem articula o trabalho como um todo. No entanto, se ele não percebe isso como prioridade, a mudança acaba não acontecendo, como percebemos em algumas das escolas pesquisadas.

Nesse sentido, achamos interessante as considerações que DRAIBE faz, ao tratar dos obstáculos que as tecnologias enfrentam na escola. Para ela, “(...) além da resistência

originada na cultura interna e nas rotinas tradicionais de trabalho tanto do professor quanto do pessoal técnico-pedagógico (...) no plano institucional e da organização escolar também são inúmeros os fatores que tendem a operar como obstáculos à introdução e à rotinização de tais instrumentos e meios didáticos”. De fato, continua ela,

“a economia da escola e sua tradicional divisão interna de trabalho, ao mesmo tempo que tende a supor uma forte autonomia do professor dentro da ‘sua’ classe, delega também ao diretor, a supervisores e coordenadores pedagógicos – localizados na escola ou nas instâncias intermediárias das redes de ensino – a responsabilidade pela introdução e ‘calibragem’ de inovações como as referidas. (...) pode-se supor que, se tais agentes não se mobilizam pela introdução dessas inovações no planejamento escolar e nas atividades de orientação e capacitação docentes, dificilmente poderão elas integrar-se plenamente às rotinas de trabalho. Resta como alternativa, tão somente a iniciativa do professor.” (1999a, p. 28).

Assim, pudemos constatar que, por motivos vários, há escolas que ainda não conseguiram organizar-se para trabalhar com o Programa. Por um lado, não podemos perder de vista que a escola pública, muitas vezes, não tem recursos nem para comprar o giz, a folha, a fita adesiva que o professor precisa para desenvolver seu trabalho, e muito menos para resolver a questão da assistência técnica aos equipamentos que quebram ou comprar fitas para realizar as gravações. Por outro lado, vemos também que, apesar de inúmeras dificuldades que enfrentam no dia-a-dia, muitos diretores, com a ajuda de professores e comunidade em geral, vêm envidando esforços para superá-las, com vistas a ofertar melhores condições de trabalho a professores e alunos. Eles buscam, através da elaboração de projetos, a parceria de empresas para a alocação de recursos, visando à implementação do trabalho na escola, quando não organizam promoções com este objetivo. Outro fator a ser levado em conta, quando se percebe a existência de escolas que não iniciaram o processo de gravação por estarem danificados os equipamentos, diz respeito ao repasse de recursos, feito às escolas através do “PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)” e o “Caixa Escolar”, os quais permitem à escola destinar verbas também para consertos de equipamentos e para a aquisição de fitas. É claro que existem outras prioridades dentro da escola, mas, algumas vezes, uma bela cortina na janela parece ser mais importante do que a questão pedagógica, que deveria ser, sem dúvida nenhuma, o objetivo maior de todo o trabalho na escola.

3.3.3. A apropriação do TV Escola na escola

Segundo as diretrizes, o TV Escola trabalha na perspectiva de capacitar os professores a distância, ampliar suas experiências, para assim atualizar a sua prática pedagógica, entendendo esta prática como um vir a ser constantemente refletido e reelaborado, um processo a ser construído continuamente.

Constatamos, através das entrevistas, que os objetivos propostos pelo MEC, no que tange à capacitação e atualização, não têm sido atingidos na maioria das escolas da rede pública de Lages.

As entrevistas realizadas com os diretores nos dão conta disso. Dos 15 entrevistados, 11 assinalaram que os programas veiculados pelo canal educativo do MEC, quando utilizados, são direcionados ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, como um recurso pedagógico para enriquecer sua aprendizagem. Isto significa dizer que, em 73% das escolas pesquisadas, os programas veiculados pelo TV Escola são usados com mais ênfase no processo de ensino-aprendizagem.

No quadro que segue, podemos perceber como eles são utilizados pelos professores, segundo apontam os diretores pesquisados, tanto da Rede Estadual como do Sistema Municipal de Ensino.

Quadro 5 – Utilização do programa, segundo a percepção dos diretores

	Escola da Rede Estadual	Escola do Sistema Municipal de Educação
Ensino-aprendizagem	100%	80%
Capacitação	-	-
Em ambos os processos	-	20%

Fonte: Pesquisa própria 1999/2000

Isso pode decorrer da forma como os professores, e também os diretores, interpretam este Programa. Nesse sentido, o princípio da interpretação, elaborado por LEVY (1993), aplica-se neste caso. Percebe-se, na fala dos entrevistados, principalmente dos diretores, que o TV Escola é visto como diretamente endereçado à aprendizagem dos alunos, e não do professor. Isto é o que se pode deduzir nas falas de uma parcela considerável dos diretores entrevistados.

Vejamos um exemplo:

“Eu acho que é um programa específico, dirigido para a área da educação. (...) O objetivo é fazer com que ele sirva de suporte para a sala de aula, e que o professor, através do que trabalha em sala de aula, tenha um recurso a mais. Ele não é tudo, mas vem, eu vejo como mais um recurso, mais um auxílio para o professor.”
(DIRETOR DA ESCOLA 01 DO SME)

Portanto, para muitos diretores, o TV Escola surge apenas para subsidiar o trabalho pedagógico do professor; é um recurso a mais para ser utilizado ora como motivador do processo, ora como ajuda para o professor enriquecer sua prática pedagógica. Parece haver um desconhecimento da parte do Programa destinada à atualização e à capacitação continuada dos professores, como é o caso do “Salto para o Futuro”, elaborado para os professores do Ensino Fundamental, e os espaços chamados “Como Fazer”, “Ensino Legal” e “Acervo”, no ar desde outubro de 1999, voltados aos professores do Ensino Médio.

Numa escola do Sistema Municipal, onde existe um horário preestabelecido para todas as turmas assistirem ao TV Escola, a direção percebe o Programa como um auxiliar para o trabalho do professor:

“É um auxiliar tanto para o aluno quanto para o professor, mostrando uma visão mais prática de todos os conteúdos, não é só aquilo que o livro trata. Ele mostra os alunos fazendo experiências; deste modo, os nossos alunos vêm onde está acontecendo o fato. Acho que é muito prático. Parece que o aluno entra dentro. Quando a aula é bem elaborada eles aprendem muito. São muito bons os programas e os alunos estão crescendo com isso.” (DIRETORA 03 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Os diretores entrevistados apontam, ainda, a falta de tempo como um dos principais obstáculos para a integração dos artefatos tecnológicos na escola:

“Se o professor quer dar uma aula diferente, ele tem que ir atrás de fita, organizar-se, saber manusear o vídeo. Outro problema, é que a maioria dos professores trabalham 60 horas; fica difícil tirar um tempo para pesquisar ir atrás de material; sempre pedimos que não usem fitas de vídeo sem analisar com antecedência.”
(DIRETOR DA ESCOLA 04 DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO)

A fala de outro diretor vem consubstanciar o que foi colocado na fala anterior:

“Sinto que o professor parece estar longe das tecnologia que a escola oferece; ele não tem uma só escola para trabalhar, o salário é baixo, então ele já vem cansado de outra escola. Chega em cima do horário para trabalhar, então, parece que aquilo fica longe dele, apesar de que agora eu facilitei, colocando o MEA (Material Escolar de Apoio) ao lado da sala dos professores, para ver se eles achavam mais fácil pegar o material. Mas ainda não está como eu gostaria. Eles

ainda não utilizam com frequência.” (DIRETOR DA ESCOLA 02 DA REDE ESTADUAL)

O quadro que segue mostra como Programa TV Escola encontra-se estruturado tanto nas escolas estaduais e municipais pesquisadas por nós.

Quadro 6 – O TV Escola na Escola

	Escolas da Rede Estadual	Escola do Sistema Municipal de Educação
Possuem <i>kit</i>	05	10
Instalado	05	10
Funcionando	05	05
Possui videoteca	05	04
Recebem material impresso	05	09
Tem responsável pelas gravações	04	03

Fonte: Pesquisa própria – 1999/2000

Percebe-se, ao ler o quadro, que as escolas estaduais buscaram implementar o trabalho com o TV Escola. Os profissionais que respondem pelo Programa não trabalham única e exclusivamente com ele. Nas quatro escolas que mostraram um resultado positivo no que diz respeito à seleção, gravação e difusão do acervo videográfico, quem realiza esse atividade tem outras responsabilidades, como atender o MEA e a biblioteca e administrar a escola, o que significa dizer que, quando há uma redefinição de tarefas na escola, não tem como o trabalho não avançar.

Na escola 01 da Rede Estadual, onde o Programa já se tornou orgânico, um dos profissionais que trabalha com ele informou que os professores solicitam as gravações dos programas que vêm ao encontro da disciplina por eles ministrada. Deste modo, segundo ele, são gravados somente os programas que serão usados depois. A escola conseguiu colocar em cada sala de aula uma TV e vem destinando recursos mensalmente, a fim de comprar fitas para a gravação dos programas. Um fator que vem contribuir para isso é que a escola é uma cooperativa e, assim, pode contar com os recursos financeiros obtidos pelo pagamento da mensalidade dos alunos.

Nas demais escolas também pertencentes à Rede Estadual e que não podem contar com os mesmos recursos, o trabalho que vem sendo desenvolvido no sentido de gravar os programas e torná-los acessíveis ao professor é bastante significativo. Isso implica que o

estabelecimento de prioridades – quando se acredita no potencial dos artefatos tecnológicos –, e o envolvimento dos responsáveis técnicos/políticos são fatores que, agregados, vêm contribuir para a integração de um programa como o TV Escola no contexto educativo.

A fala do diretor que realiza as gravações e organiza as atividades com o Programa na escola vem confirmar o que acabamos de assinalar. Fica evidente, em suas palavras, como ele encontra-se estruturado:

“Eu vejo assim como algo muito bom porque o pessoal pede, solicita aulas do TV Escola. Às vezes eles solicitam – porque coloco a grade na sala dos professores – que eu grave determinada aula ou perguntam se gravei, pois eles sabem que eu gravo. Vejo que é muito bom, o pessoal está bem acostumado.” (DIRETOR DA ESCOLA 03 DA REDE ESTADUAL)

Outro depoimento vem somar-se com o que foi posto acima:

“As revistas e todo o material impresso que chegam ficam na sala dos professores, para que eles tomem conhecimento da programação do TV Escola e assim possam selecionar aquilo que querem que o responsável pela gravação do Programa grave. À medida em que ele solicita, ele tem. A escola compra fitas em grande quantidade para a realização dessas gravações.” (DIRETOR DA ESCOLA 02 DA REDE ESTADUAL)

Ou ainda:

“O *kit* está instalado na biblioteca só para as gravações do Programa. Não levamos alunos para assistir TV lá, o responsável pelo trabalho também atende a biblioteca. A finalidade desses recursos é só para as gravações. Com a parabólica sem funcionar e falta de material, não pudemos trabalhar com as gravações, pecamos nesse sentido. Porém, agora, não tem mais desculpa, temos a TV a cabo e três tevês funcionando com o vídeo, é só comprar mais fitas.” (DIRETOR DA ESCOLA 05 DA REDE ESTADUAL)

As ponderações feitas por esses diretores dão conta de mostrar como essas escolas conseguiram organizar-se para se apropriarem desses instrumentos, disponibilizando aos professores um subsídio para sua prática pedagógica.

Entretanto, nas escolas ligadas ao SME, a realidade constatada é outra. O grau de dificuldades apresentadas é bem maior. Isso se reflete, como já exposto anteriormente, no acervo videográfico e no número de escolas que iniciaram a formação de uma videoteca: seis das 10 escolas pesquisadas não conseguiram organizar uma videoteca – como era proposto pelo Programa –, porque os equipamentos estavam estragados ou porque não tinham um profissional para realizar o processo de acompanhamento e gravação dos programas. Somente três das 10 escolas designaram alguém para fazer esse trabalho. Essa não-organicidade nas

escolas do SME é percebida pelo responsável técnico-político desse sistema. Argumenta ele que, “mesmo que tivesse em todas as salas de aula uma tevê, também não seria o ideal, porque teria que ser mais orgânica na escola”. Segue justificando o porquê dessa não organicidade: “a escola, hoje, tem uma série de funções, ampliou-se muito, então tudo é educação, e aí mais a TV Escola”.

Por outro lado, a relação que o MEC/SEED estabeleceu com as Secretarias vem contribuir para que elas não tenham demandado esforços no sentido de organizar uma estrutura a fim de fomentar o trabalho com o TV Escola nas escolas. Uma consequência da não participação das Secretarias nesse processo materializa-se na não-organização de um trabalho de acompanhamento do Programa. A fala que segue denota a falta de uma conexão por parte do SME com o Programa, resultado dessa relação. Indagado sobre a resistência do professor às NTCIs, o secretário avalia:

“Quanto ao TV Escola eu não percebo nada, até porque é um Programa Federal. Foi uma coisa que veio de Brasília, foi posta e acabamos não dando muita ênfase. O porquê, eu não sei; se há algo, também não tenho noção do quê. O nosso empenho foi de mostrar às escolas essas possibilidades. Algumas orientações foram dadas, fizemos algumas reuniões com diretores, colocando que receberiam o *kit* no início do Programa; depois não houve mais retorno.” (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Além de traduzir a relação complexa que se estabeleceu entre MEC e Secretarias, a fala do secretário põe em evidência uma questão que pesa sobremaneira no processo de implantação de um programa no contexto educativo: é a problemática que diz respeito aos interesses políticos, que acabam obstaculizando e entervando a implementação do processo.

Na fala que segue fica clara a preocupação em ter um trabalho mais sistemático na escola com o TV Escola e essa é uma constante nas escolas do Sistema Municipal de Ensino:

“É um espaço fundamental que não estamos sabendo utilizar. Por isto é que sentamos na escola para replanejar e buscar outras alternativas para que este espaço venha a funcionar.” (DIRETORA DA ESCOLA 02 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

A necessidade de acompanhamento do Programa, nas escolas do Sistema Municipal de Educação, é percebido pela mesma diretora, que trabalha em ambas as redes de ensino:

“Nossa escola vai se organizar este ano para ver como pode capacitar o professor a distância, no caso, através do TV Escola, utilizando palestras. Na CRE funciona

direto isso. Tem os programas do Salto para o Futuro. Eu já fiz alguns cursos sobre o Ensino Médio e sempre tem programação, dependendo da clientela eles divulgam e o professor vai lá e faz. É interessante e funciona. O diferencial é que tem pessoal na CRE para isso, com o propósito de fornecer certificado, capacitar. Eles divulgam. Tem que ter alguém que facilite o processo e que cobre. Infelizmente a gente não faz, quando não se exige retorno, isso é do ser humano, não é de uma classe específica. Geralmente você tem que ser cobrado para a coisa poder acontecer.”

Em outra escola, pelo que aponta o diretor em sua fala, o que vem obstaculizando o processo de implementação é a quantidade de projetos que estão buscando desenvolver:

“O único aspecto negativo não seria em relação exatamente ao TV Escola, e sim da escola com a TV Escola. Acho que faltou ainda nós nos adequarmos melhor em virtude de hoje estarmos envolvido com 10 projetos. Talvez nós estejamos sucumbindo o TV Escola.” (DIRETOR 03 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Decorre disso que nenhuma das escolas pesquisadas buscou contemplar um espaço no planejamento das atividades, para que os programas fossem utilizados na formação dos professores. Alguns diretores da Rede Estadual justificam que isso se deve à necessidade de cumprimento do ano letivo, que ficou comprometido com a greve que ocorreu este ano:

“Nós temos um grande agravante que é o cumprimento dos dias letivos. Como nossa escola passou por um período de greve, fica difícil liberar um espaço para estudo diante dessa situação que temos. Assumi a direção este ano e, enquanto supervisora, até o ano passado trabalhava na área técnica. Eu mesma participei de alguns cursos com a equipe da 7ª CRE, gostei muito do nível dos cursos. Aprendemos muito, porque você tem aquele espaço para participar, pena que nós, devido ao cumprimento da carga horária, de repente por causa dos dias letivos, não temos um espaço maior para nos aperfeiçoarmos. O ideal seria que tivéssemos na escola um espaço específico para trabalharmos algumas questões do TV Escola, para aprimoramento do professor, uma vez que o nível dos programas é muito bom.” (DIRETOR DA ESCOLA 01 DA REDE ESTADUAL)

Cabe aqui um questionamento: nos anos anteriores, o que fez com que as escolas não se organizassem para trabalhar a formação dos professores? Por que nas reuniões pedagógicas, que se configuram como um espaço meramente improdutivo, em que se discutem questões de ordem administrativa, não se buscou trabalhar a formação/capacitação do professor, sabendo-se que este é um dos objetivos do TV Escola? Há um paradoxo na relação entre a escola e o TV Escola. Percebe-se um consenso por parte dos entrevistados quanto ao seu potencial e importância no contexto atual, no entanto o que se verifica é uma disritmia entre o discurso e a prática.

Vimos, neste capítulo, que em nenhum momento os diretores, em suas falas, posicionaram-se contrariamente ao Programa, e sim apontaram-no como um subsídio de grande valia para uso didático-pedagógico. Porém, se levarmos em conta o acervo de fitas gravadas, o número de escolas que conseguiram montar sua videoteca e o número de equipamentos que ainda estão por serem consertados, pode-se concluir que o Programa, nas escolas pesquisadas, está longe de tornar-se uma realidade, apesar dos seus quatro anos de existência.

Vimos, ainda, que a autonomia dada às escolas para o trabalho com o referido Programa não garante, por si só, a realização de um trabalho de qualidade com ele. Apesar de constatarmos que essa autonomia é relativa, buscamos, aqui, colocar em relevo as relações que se estabeleceram entre a escola e o citado Programa, via ação dos responsáveis técnicos/políticos e dos diretores das unidades. No capítulo que segue, analisaremos o posicionamento dos professores sobre os fatos.

CAPÍTULO IV

4.1. TV ESCOLA E O PROFESSOR

*(...) A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
Mas eis que chega a roda viva
E carrega a roseira pra lá*

(Chico Buarque)

Nossa pesquisa, além de ouvir como os responsáveis técnicos/políticos percebem o TV Escola no contexto educativo, procurou, através de entrevistas com 21 professores – cinco da Rede Estadual e 16 do SME – verificar como eles percebem e se apropriam do Programa em sua prática pedagógica e sua formação. No presente capítulo, fazemos uma análise dessas entrevistas.

Sabe-se que, para um Programa como o TV Escola desenvolver-se na prática, necessita sobretudo da adesão do professor, pois é ele quem vai usá-lo e, se não houver seu engajamento, a tentativa de introduzir tecnologias na prática pedagógica acaba não acontecendo.

4.1.1. O TV Escola na visão dos professores

O TV Escola insere-se, como já dissemos anteriormente, na perspectiva metodológica de formar e capacitar educadores brasileiros a distância. Além disso, apresenta-se como um apoio às atividades em sala de aula. O referido Programa, entretanto, só conseguirá alcançar seu propósito, se a clientela a que se destina estiver mobilizada para isso. Adesão e mobilização serão garantidas, se os educadores perceberem este recurso como algo que irá contribuir, de fato, para sua prática pedagógica; caso contrário, ele não se viabilizará. Nessa perspectiva, o professor é o elemento central no processo de implementação, ou não, do Programa na escola.

Como o Programa TV Escola é destinado à capacitação e atualização continuada do professor em serviço, percebemos que, na prática, pelos depoimentos dos próprios diretores e professores, isso não ocorre na maioria das escolas: 76% dos professores entrevistados disseram não ter tempo na escola para assistir aos programas destinados à sua capacitação; 24% disseram que poderiam fazer isso na hora atividade, mas que ficam comprometidos, pois este espaço é ocupado para a correção de trabalhos dos alunos e planejamento de aulas. A principal razão para isso é a falta de tempo. De fato, alguns professores, ao serem indagados se tinham tempo na escola para assistirem aos programas, informaram:

“Não assisto porque não tenho tempo para isso. Tem aquele horariozinho de Artes e Educação Física, que é muito pouco. Nesse tempo limitado você usa para corrigir provas, cadernos, preparar aula. Em 40 minutos não dá tempo para você assistir ou pensar em gravar algum programa.” (PROFESSOR 02 DA ESCOLA 03 DA REDE ESTADUAL)

No entanto, a necessidade de um espaço para a atualização do professor é percebida por eles próprios:

“Acredito que deveria ter um horário determinado para nós, professores, assistir o programa como se fosse uma aula. Não temos um horário; ou você assiste em casa ou não assiste. Deveria ter um espaço na escola para isso.” (PROFESSOR 01 DA ESCOLA 01 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

A fala do professor evidencia, portanto, a falta de um planejamento na escola para trabalhar a formação e a atualização do professor, e oferecem uma ação propositiva nesse sentido.

Para outro professor, no entanto, o tempo é uma questão de prioridade:

“Às vezes reclamamos que não temos tempo para usar o material. Nós, que trabalhamos na Prefeitura, podemos tirar um tempo para nossa capacitação e estudar o material e utilizá-lo em sala de aula, posto que houve uma ampliação no número de hora/atividade. Então dá para o professor organizar-se para trabalhar com o Programa. Isso vai depender do próprio professor.” (PROFESSOR 02 DA ESCOLA 06 DO SME)

Como a jornada de trabalho do professor geralmente excede 20 horas semanais, em função dos baixos salários, ele tem mais de um emprego e, como muitas vezes essa jornada não se esgota na escola, o planejamento de um horário destinado à sua atualização torna-se fundamental, quando ele prioriza à educação. A necessidade desse espaço é comprovada pelos percentuais levantados com a nossa pesquisa.

Quadro 7 – Tempo para assistir aos programas na escola

	Professor da Rede Estadual	Professor do Sistema Municipal de Educação
Sim	-	05
Não	05	11

Fonte: Pesquisa Própria – 1999/2000

É importante observar que a não utilização do referido Programa para atualização e capacitação dos professores na rede pública de ensino de Lages pode estar relacionada também com as constantes capacitações presenciais que vêm sendo desenvolvidas pelas duas redes de ensino. De fato, os professores do Sistema Municipal de Ensino todo ano têm um calendário com cursos de capacitação. Até a metade do segundo semestre de 2000, foram realizados quatro seminários, nos quais foram discutidos temas com vistas à reestruturação curricular; além disso, as escolas cicladas²⁸ realizam paradas para estudo e avaliação. O Centro Pedagógico também vem realizando encontros por disciplina e por séries, cujo objetivo precípuo é capacitar e auxiliar o professor a sanar suas dúvidas no que tange ao

²⁸ Baseada em experiências desenvolvidas em cidades como Porto Alegre e Belo Horizonte. Considerando o disposto na LDB n.º 9394/96, em seu capítulo III, artigo 23, a SME, a partir de 1997/98, desencadeou o processo de implantação das escolas por ciclos de formação. A decisão, no entanto, em adotar ou não ficou sob responsabilidade das escolas. Em 1999, sete escolas adotaram o sistema. Com o sistema por ciclos, o Ensino Fundamental ficou dividido em 1º Ciclo: alunos de 6 a 8 anos e 11 meses; 2º Ciclo: alunos de 9 a 11 anos e 11 meses; 3º Ciclo: alunos de 12 a 14 anos e 11 meses. Cada criança, nesse sistema, é integrada em uma sala de aula correspondente à sua idade – dos seis aos 14 anos. Segundo as diretrizes do SME, “a estrutura por ciclos representa, de forma mais ampla, um enfrentamento sério da questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional na qual há respeito, entendimento sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento pelos quais passa cada educando”. Educação em Revista. Ciclos de Formação. Lages, SC, n.5, sd.

processo de ensino-aprendizagem. Sua coordenadora, ao tratar das contribuições do Programa TV Escola afirma:

“Ele contribui para a melhoria da qualidade da educação: quando você discute assuntos só no seu meio tem uma dimensão, mas quando você percebe que tem mais professores que estão discutindo, que estão conversando a respeito daquele assunto ou que estão em dificuldades em determinado tema, você percebe que a dúvida não é só tua. Você acaba trocando experiências e isso enriquece o trabalho.”

No entanto, ao responder sobre o acervo de fitas gravadas, informa:

“Nós até gravamos alguns programas, mas, como todas as escolas acabaram tendo o *kit*, paramos de gravar, até porque alguns programas eram repetitivos. Acompanhamos a programação pela grade que vem do Programa e temos feito gravações, quando tem algo que nos interessa. Porém não temos o hábito de gravar toda a programação do TV Escola.” (COORDENADORA DO CENTRO PEDAGÓGICO DO SME)

Na Rede Estadual, por sua vez, também ocorria uma série de capacitações em 2000, algumas centralizadas e outras descentralizadas. A capacitação descentralizada ocorre na própria escola. Os professores escolhem o tema a ser trabalhado, cabendo ao setor administrativo da escola encontrar o palestrante para ministrar os cursos de capacitação; este, aliás, poderia ser um espaço interessante para trabalhar os programas da TV Escola. Contudo, percebe-se que o contato pessoa x pessoa é o mais eficaz, na visão de alguns diretores. É isso que se constata na fala que segue:

“Quando ocorrem espaços de capacitação busca-se trazer profissionais para ter mais aquele contato direto, não virtual, isto não significa dizer que num futuro não muito distante não se faça uso desse recurso.” (DIRETOR DA ESCOLA 04 DA REDE ESTADUAL)

Pela informação do diretor, percebe-se que o condicionante sociocultural pesa sobremaneira no processo de integração dos artefatos tecnológicos, tanto no processo de atualização e capacitação do professor quanto no processo de ensino-aprendizagem. Daí que o objetivo principal do TV Escola – capacitação e atualização do professor – não venha sendo alcançado.

O quadro que segue, elaborado com base nas entrevistas realizadas por nós, indica com quais objetivos o Programa vem sendo mais utilizado pelos professores.

Quadro 8 – Utilização do TV Escola pelo professor

	Professor da Rede Estadual	Professor do Sistema Municipal de Educação	Total
Formação	02	04	06
Ensino-aprendizagem	02	06	08
Em ambos os processos	01	06	07
Número de professores	05	16	21

Fonte: Pesquisa Própria 1999/2000

Percebe-se que, apesar de ser destinado, preferencialmente, à formação e atualização docente, o presente Programa está sendo utilizado mais no processo de ensino-aprendizagem, contudo os professores do SME mostram que são os que mais o utilizam em ambos os processos. Isto provavelmente acontece porque tais professores participaram de cursos em que os programas do TV Escola foram usados. Verifica-se isto no quadro que segue:

Quadro 9 – Participação em cursos com programas do TV Escola

	Professor da Rede Estadual	Professor do Sistema Municipal de educação
Sim	01	12
Não	04	04

Fonte: Pesquisa Própria 1999/2000

Vimos, no Capítulo II, que vários teóricos que tratam do uso de TV e vídeo na educação assinalam a importância dessa apropriação pela escola. Importa saber, no entanto, como os professores entrevistados percebem a inserção dessas tecnologias em suas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, a pesquisa buscou, primeiramente, verificar o grau de informação dos entrevistados sobre o que era o Programa. Assim, dentre os 21 professores entrevistados, todos manifestaram ter algum conhecimento sobre o TV Escola. Esse conhecimento, em grande parte, foi obtido na escola, através do diretor e por meio de propaganda veiculada pelos meios de comunicação. Quanto ao material impresso do Programa, os mais conhecidos dos entrevistados são a grade de programação e a Revista do TV Escola. Isso acontece porque, segundo assinalaram os diretores, tais publicações, em

geral, são colocadas estrategicamente na sala dos professores, mesmo nas escolas cujos equipamentos encontram-se com problemas ou mesmo naquelas que não conseguiram montar uma videoteca.

Para os professores entrevistados, o TV Escola é sobretudo um complemento dinâmico para suas aulas, pois auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao trabalhar numa perspectiva interdisciplinar. Além disso, consideram que os conteúdos trabalhados são bons e contribuem com o que vem sendo desenvolvido em sala de aula. O depoimento que segue dá conta de confirmar o que apontamos: “É uma inovação, temos oportunidade de conhecer outras práticas, realidades diferentes” (PROFESSOR 01 DA ESCOLA 04 DO SME). Alguns professores ressaltam que o Programa vem motivar as aulas, o que concorre para uma maior fixação dos conteúdos trabalhados: “Tem ajudado o aluno a fixar o conteúdo ensinado. É muito importante, pois as aulas ficam bem mais interessantes e o aluno participa com redobrado interesse” (PROFESSOR 01 DA ESCOLA 03 DA REDE ESTADUAL).

A relação entre os conteúdos trabalhados no TV Escola e os conteúdos trabalhados em sala de aula é convergente, pelo que coloca um professor. Entretanto, aponta um descompasso em relação a sua disponibilidade pessoal de tempo:

“Os conteúdos são ricos e vem de encontro com o que está sendo trabalhado. O ponto negativo é que o professor que trabalha 40 horas, não tem condições de assistir por falta de tempo, mas este é um canal que vale a pena estar no ar.” (PROFESSOR 04 DA ESCOLA 01 DA SME)

A fala a seguir vem reforçar a avaliação de que os professores reconhecem a contribuição do Programa no processo de ensino-aprendizagem. Aponta, sobretudo, o potencial dos artefatos tecnológicos (TV e vídeo), ao trazerem a realidade para mais próximo dos alunos, ampliando sua informação:

“Contribui para um melhor aprendizado; além de ouvirem, os alunos vêem o que está sendo falado e isto faz com que viajem pelo mundo, conhecendo outras realidades, aquilo que não conhecem.” (PROFESSOR 01 DA ESCOLA 01 DA REDE ESTADUAL)

Os entrevistados apontaram também os objetivos com que balizam sua apropriação dos recursos videográficos.

Quadro 10 – Objetivos da apropriação dos recursos videográficos

	Professor da Rede Estadual	Professor do Sistema Municipal de Educação
Ensinar conteúdos específicos	01	02
Motivação	01	01
Revisão e fixação	02	02
Todos	01	06

Fonte: Pesquisa Própria – 1999/2000

Alguns entrevistados reconhecem, porém, que o Programa não está sendo usado como deveria. A tecnologia no contexto educativo, para o professor a seguir, não é uma panacéia, mas tem suas potencialidades; contudo, o que vai fazer a diferença é, sem dúvida, o trabalho do professor:

“É uma ferramenta a mais contribuindo na aprendizagem. Deveria ser mais utilizado. Não que seja a salvação dos problemas da educação, não é o único meio, mas ele contribui. Ele não é utilizado tanto quanto deveria; eu acho que falta um pouco mais de interesse,” (PROFESSOR 02 DA ESCOLA 07 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Para outro entrevistado, o Programa, além de enriquecer o dia-a-dia do contexto educativo, aproxima o aluno de realidades não experienciadas e contribui para a formação do professor, uma das suas principais finalidades:

“É uma inovação. Você tem oportunidade e a possibilidade de conhecer outras práticas e realidades diferentes. Para o aluno, traz uma grande contribuição, ele está vendo aquela aula, fica mais rico o trabalho. Contribui bastante na formação do professor e ajuda o educando.” (PROFESSOR 01 DA ESCOLA 04 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Por ser um Programa destinado às escolas da Rede Pública de Ensino, a realidade mostrada não difere da realidade que a escola trabalha, como ressalta outro entrevistado:

“Passa a realidade das nossas escolas. Eles mostram as crianças carentes, crianças da periferia. É um programa bem realista, mostra a nossa realidade.” (PROFESSOR 01 DA ESCOLA 01 DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Na fala de outro professor, o Programa é importante para as regiões mais carentes do País. Para ele, a metodologia de ensino a distância apresenta-se como um recurso para minimizar as dificuldades enfrentadas por alunos e professores, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação. Assim, assinala:

“Considero importante um programa como o TV Escola porque, através dele, via TV, a educação chega lá no interior da Região Nordeste, do Norte. O Sul é uma região rica e até para nossa realidade é desnecessária, dada as condições que a gente têm. Nessas regiões ele é fundamental, pois o difícil acesso à escola faz com que um Programa como TV Escola seja fundamental.” (PROFESSOR 02 DA ESCOLA 03 DA REDE ESTADUAL)

Nas ponderações feitas pelos professores de ambas as redes de ensino, não se constata nenhuma posição contrária ao Programa; todos apontaram suas contribuições positivas no processo educativo. Contudo os resultados levantados nesse trabalho dão conta de um paradoxo na relação entre estes professores e seu discurso sobre o TV Escola. Dentre os 21 professores entrevistados, 12 deles (57,12%) não usaram nenhuma vez o material videográfico colocado à disposição no ano 2000 nem na prática pedagógica e nem na sua formação; os 09 restantes (42,84%) usaram-no em média três vezes.

Procuramos então saber quem são os professores que não usam esses recursos, considerando as variáveis tempo de serviço, jornada de trabalho e a efetividade.

Quadro 11 – 6. Quem não usa os programas na escola

	Professor da Rede Estadual	Professor do Sistema Municipal de Educação
Número de professores	03	09
Situação funcional	01 ACT 02 efetivos	04 ACT 05 efetivos
Carga horária	01 40hs 02 60hs	07 40hs 02 20hs
Tempo de serviço	02 com mais de 20 anos 01 com 01 ano	06 com mais de 20 anos 03 com mais de 5 anos
Formação secundária	01	05
Formação superior	02	04
Série que leciona	02 do Ensino Fundamental 01 do Ensino Médio	01 Classe de Apoio 03 Educação Infantil 01 Educação Física 04 Ensino Fundamental

Fonte: Pesquisa própria – 1999/2000

Percebe-se, através do quadro acima, que o número maior dos não usuários dos programas do TV Escola está entre os professores efetivos que possuem mais de 20 anos de

tempo de serviço, têm uma carga horária semanal de 40 a 60 horas e atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Diante dessa relação paradoxal entre o TV Escola e as práticas pedagógicas, levantamos as seguintes indagações: se, de fato, o programa é visto como um recurso positivo para a educação como um todo, por que ainda não está estruturado em algumas das escolas pesquisadas e ainda não conseguiu fazer parte da prática dos educadores? Que obstáculos, na visão dos entrevistados, entram o processo? Nosso propósito, a seguir, é destacar o que se apresenta como entrave para a não-integração do Programa na prática pedagógica.

4.1.2. A formação: caminhos percorridos e desafios a serem superados

Pretendemos, aqui, destacar a importância do **processo de formação dos professores** para a apropriação criteriosa dos novos recursos tecnológicos como suporte pedagógico na socialização do saber e colocar em relevo elementos que contribuem para o surgimento de reação de resistência e adesão em relação a esses recursos, bem como destacar como os entrevistados percebem sua introdução no espaço educativo.

Acreditamos que a resistência pode ser decorrente do fato de que os recursos audiovisuais (TV e vídeo) não fizeram parte de sua formação, da sua cultura. Nesse sentido, FERRÉS (1996, p. 35), observa: “de fato, o grande desengano dos audiovisuais é que os professores não são audiovisuais.”

4.1.3. Formação para o trabalho com o TV Escola

A formação de professores para a utilização dos recursos audiovisuais que estão sendo introduzidos no espaço educativo, via políticas públicas, é de fundamental importância principalmente sob dois aspectos: primeiro, porque a escola faz parte de um contexto social onde as NTCIs estão balizando as ações humanas e construindo, como diz Pierre Lévy, uma nova “ecologia cognitiva”. Assim, a escola, como parte da sociedade, não pode estar fechada ao que ocorre fora de seus muros e ignorar a influência das novas tecnologias na forma dos atores sociais verem e perceberem o mundo. Outro aspecto diz respeito às potencialidade das NTCIs na prática pedagógica: como apontam os autores apresentados no Capítulo II, elas possibilitam um maior acesso a novas informações, novas realidades e uma maior interatividade.

DIEUZEIDE (1994) elenca algumas características que podem servir de parâmetro para diferenciar as novas tecnologias das precedentes. São três as características que aponta:

“a) aumento considerável de velocidade e de potência na capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual. Conseqüência: aumento constante da presença de mensagens textuais, sonoras e visuais na vida cotidiana;

b) capacidade de manipulação imediata da informação, e desenvolvimento de processos interativos. Conseqüência: relação mais pessoal e dinâmica do usuário com a informação e suas fontes.

c) o deslocamento ou “deslocalização”, ou perda das referências territoriais locais com a conseqüente aquisição de referências de natureza cada vez mais universal, graças à telecomunicação ou a transmissão de dados digitais ou analógicos a grande distância, por redes de cabos, satélites, emissores hertzianos, fibras que tornam as conexões possíveis entre máquinas e pessoas, viabilizando intercâmbios e consultas. Conseqüência: ubiqüidade e instantaneidade.” (DIEUZEIDE, 1994 apud BUSATO, 1999, p. 58)

Essas três características – a velocidade e a potência dos novos equipamentos, a manipulação imediata das informações e o deslocamento – são os fatores que diferenciam as novas tecnologias das demais. Em virtude disso, as informações passam a ser dadas em tempo real, o que vem reforçar o quanto é importante a escola apropriar-se das novas ferramentas. A apropriação passa, sobretudo, pela formação e capacitação do professor para trabalhar com isso.

Quando se pensa em tecnologia descolada do trabalho do professor, nenhum programa consegue desenvolver-se. Toda mudança depende do envolvimento e da parceria dele, sendo necessária uma formação para que, de fato, venha a apropriar-se das novas tecnologias.

No entanto esta questão permanece ainda como um desafio a ser enfrentado. O que significa dizer que pouco se avançou nesse sentido. De fato, a não formação para o uso das tecnologias faz com que elas se tornem inúteis na escola, sem que sejam usadas pelo professor. Essa questão ficou evidente na nossa pesquisa.

Para os responsáveis técnicos/políticos entrevistados, a formação para a utilização dos artefatos tecnológicos é importante no contexto atual, como exemplificam os depoimentos que seguem:

“Não dá para desconsiderar a questão da não formação, que está presente, e infelizmente é ainda forte. E se formos analisar é porque as agências formadoras ainda estão caminhando devagar; elas precisavam estar mais além, mas é uma caminhada. Tenho certeza de que chegaremos lá, vendo a nossa Universidade; ela já avançou e vai avançar mais.” (CONSULTORA EDUCACIONAL, RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA NA 7ª CRE)

“Acho que deveriam ter mais cursos, algo mais específico, como fazer uma ficha técnica, resenha, o que é importante saber, quando se trabalha com isso.” (COORDENADOR DO PROGRAMA DA ESCOLA 01 DA REDE ESTADUAL)

A não formação para trabalhar com os recursos audiovisuais é o principal fator que concorre para que eles não façam parte da prática pedagógica dos educadores. Nesse sentido, FERRÉS (1996, p. 35) coloca que “a significativa quantidade de meios audiovisuais guardados em muitas instituições educacionais confirma que a causa principal da não-integração dos audiovisuais na escola não é a falta de meios, mas a desmotivação e o despreparo por parte do professorado”.²⁹

No entanto a formação do professor para trabalhar com as tecnologias está sendo observada por parte do governo, ao introduzir na escola tecnologia de ponta. O TV Escola e o PROINFO são exemplos disso. Antecedendo a implantação desses programas, o MEC/SEED tem procurado demandar esforços para que a inserção de novas tecnologias não ocorra desvinculada de um processo de capacitação dos professores. No PROINFO, os NTEs têm essa função: promover a capacitação dos professores, para eles trabalharem com os computadores que estão chegando às escolas da rede pública de ensino. Os professores que participam de cursos desenvolvidos pelo programa “Salto para o Futuro” recebem, em 05 programas, as orientações básicas, explicações e diretrizes para o trabalho com o TV Escola³⁰.

²⁹ Entretanto, para outros autores que tratam dessa temática, o desafio não é mais a capacitação para a apropriação das NTCIs, e sim a busca por uma reflexão interdisciplinar, no sentido de apropriar-se das possibilidades desses artefatos no contexto de informação generalizada. É isso que FIGUEIREDO (1995, p. 03) aponta: “o grande desafio já não é o de preparar os professores para usarem as tecnologias da informação nas suas disciplinas, mas o de manter uma reflexão interdisciplinar, e permanentemente renovada, acerca dos modos como enfrentar as oportunidades e as ameaças de uma sociedade da informação”.

³⁰ Paralelamente a isto, propagandas nos meios de comunicação, especialmente pela TV, davam conta de explicar o que era o programa TV Escola. Artistas brasileiros de renome nacional foram contratados para o trabalho de divulgação.

Os professores do Sistema Municipal de Ensino de Lages foram capacitados por profissionais da 7ª CRE que trabalhavam no teleposto do programa “Salto para o Futuro” instalado na UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense). No entanto, o quadro que segue mostra que a grande maioria dos entrevistados não sabe como executar as tarefas mais simples, como gravar os programas veiculados no canal educativo do MEC ou mesmo ligar a TV e o vídeo.

Quadro 12 – Capacitação para lidar com TV e vídeo

	Professor da Rede Estadual	Professor do Sistema Municipal de Educação
Não sabe gravar	02	12
Sabe gravar	03	04
Já gravou algum programa	03	02
Chama alguém para ligar TV e vídeo	04	08

Fonte: Pesquisa Própria 1999/2000

Isso nos leva a questionar o tipo de capacitação oferecida, que, no nosso entender, foi superficial.

O quadro abaixo vem ratificar a insuficiência dessa formação no que tange à integração dessas ferramentas na práxis pedagógica.

Quadro 13 – Domínio dos equipamentos pelos usuários

	Professor da Rede Estadual	Professor do Sistema Municipal de Educação
Sabe gravar e usa	01	03
Não sabe e usa*	02	04
Não sabe e não usa	02	09

Fonte: Pesquisa própria – 1999/2000

* No caso, o professor conta com auxílio.

A leitura do quadro dá conta de indicar que há uma tendência maior em não usar os equipamentos por parte de quem não sabe manuseá-los. Apesar de que são instrumentos de fácil manipulação (aparentemente), percebe-se que o número de professores que não sabem lidar com eles é bastante grande. É possível que os programas de formação estejam voltados

para questões mais complexas, quando, na verdade, precisariam partir de passos bastante preliminares, como ligar os próprios aparelhos.

4.1.4. As duas faces do uso das NTCIs: adesão e resistência

O novo geralmente tem suscita dois tipos de reação por parte dos atores sociais: adesão e resistência. Muitas vezes a adesão ao novo não ocorre de forma reflexiva: sua apropriação pode ocorrer simplesmente pelo status que proporciona; para seus usuários, ter à disposição recursos de última geração é o que importa. Segundo PRETTO (1993), tais atores apropriam-se dos recursos como instrumentalidade, o que significa dizer que eles não são aproveitados em suas potencialidades, posto que são usados superficialmente. Por outro lado, há os que se apropriam das NTCIs como fundamento (idem). Neste sentido, a apropriação ocorre porque já houve mudança na prática pedagógica.

No que tange à questão da resistência, pode-se dizer que ela tem causas psicológicas e culturais que atuam como entrave no processo de mudança. A resistência é uma consequência que o medo do desconhecido faz emergir³¹.

FERRÉS (1996, p. 11) pontua que o homem sempre teve medo de mudanças. Para ele, “neste medo se escondem fatores psicológicos relacionados com um sentimento de insegurança. Tanto na prática individual como na social a ordem estabelecida confere uma sensação de segurança que se quebra quando algum fator introduz uma ruptura”. Podemos chamar essa ordem de rotina, e GIDDENS (1989, p. XIX) diz que ela constitui um elemento básico da atividade social cotidiana. O autor explica que a rotinização é vital para os mecanismos psicológicos por meio dos quais se sustenta um senso de confiança ou de segurança ontológica nas atividades cotidianas da vida social. Assim, quando essa rotina é rompida, a resistência emerge justamente porque há um desequilíbrio no que estava estruturado.

A resistência ao novo tem contribuído para que instituições como a escola encontrem-se em descompasso com as mudanças que estão ocorrendo no contexto social. Assim, muitas formas de trabalho e de organização na escola continuam sendo como no

³¹ Na história temos vários exemplos que evidenciam essa resistência ao novo, como é o caso do movimento ludista, quando esse sentimento levou pessoas a se revoltarem contra as máquinas no período da Revolução Industrial. Ainda hoje as previsões apocalípticas em relação ao advento de novas tecnologias são exemplos da resistência.

século passado. Exemplo disso são as filas dos alunos, o sinal, a própria distribuição das carteiras. O fechamento às mudanças que ocorrem no contexto social contribui ainda mais para aumentar o descompasso entre escola e sociedade.

O novo exige mudanças e nem sempre os atores sociais estão dispostos a mudar. Isso foi percebido ao realizarmos nosso trabalho, mas não podemos perder de vista que outros fatores contribuem para que as NTCIs não se tenham naturalizado na educação, visto que elas estão presentes na escola, mas não tão presentes na prática docente.

Algumas vezes, esse medo que se transforma em resistência é construído pela própria direção, que, em virtude de a escola não dispor de recursos financeiros para o conserto dos equipamentos, acaba por criar no professor uma espécie de tecnofobia (medo da técnica). Isso se percebe na fala que segue:

“O receio existe porque é novo; o pessoal sente muito medo da máquina, a gente percebe isso também com o vídeo. Está certo que eu não deixo eles colocarem a mão (...) a gente tem receio de estragar.” (DIRETOR DA ESCOLA 03 DA REDE ESTADUAL)

Outra fala associa o medo à inadequação do trabalho que vem sendo desenvolvido pelas instituições formadoras. Segundo este entrevistado, não há uma preocupação no sentido de capacitar os educadores para as transformações que estão ocorrendo na sociedade:

“O medo mexe com a pessoa; a princípio, as nossas faculdades não capacitam as pessoas. Elas não dão essa condição de ver o novo. No curto período que estive num banco na Universidade (UNIPLAC) pudemos ver que: primeiro, os professores que lá estão desconhecem esse novo, eles não estão preparados; eles também foram formados com aquele concepção do antigo, por falta de oportunidades também, mas há falta de uma preocupação em acompanhar esse desenvolvimento.” (EX-RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA NO SME)

Dentre os fatores de resistência para usar os recursos videográficos em sala de aula, alguns entrevistados apontaram a falta de tempo. Com os baixos salários, o professor, muitas vezes, é levado a ampliar sua carga horária, que é cumprida em duas ou mais escolas. Assim, quando a escola não possui videoteca, ele precisa se dispor a ir atrás de material, o que, devido à excessiva carga horária, torna-se difícil ou impossível. Como vimos anteriormente, dos 21 professores entrevistados, 15 (71,4%) trabalham em regime de 40 horas semanais; quatro (19,04%) com uma jornada de 60 horas e dois (9,52%) com 20 horas semanais. Isso sem levar em conta que apenas dois dos professores são do sexo masculino, o que significa dizer que, além da excessiva jornada de trabalho fora de casa, as mulheres têm ainda tarefas em casa.

Daí decorre que a simples oferta de formação não é suficiente. Há necessidade de a escola se organizar, ter um projeto para estimular essa adesão, no sentido de formar uma videoteca, se está querendo fazer com que os professores se apropriem desses recursos.

O repasse de verba feito pelo governo para a compra de fitas VHS tinha o objetivo de possibilitar a cada escola condições para constituir sua videoteca, justamente a fim de facilitar a apropriação do material veiculado no TV Escola pelos professores. Contudo poucas escolas alcançaram esse propósito. Nas escolas que ainda não possuem seu acervo, os diretores apontaram como causa disso a falta de um profissional responsável pelas gravações. Das 15 escolas pesquisadas, sete tinham designado alguém para fazer e desenvolver esse trabalho; oito (53%) não tinham disponibilizado ninguém para essa atividade.

Outro problema apontado diz respeito aos equipamentos: em cinco escolas não foi gravado nenhum programa porque houve problemas com a parabólica e com o vídeo. Esse problema é maior nas escolas do Sistema Municipal de Ensino. Procuramos ouvir a pessoa que coordenava o programa no referido sistema quando da sua implantação. Além da especificidade de Lages, nossa entrevista revelou alguns dos limites da política de descentralização do MEC:

“Quando se fez a licitação e se conseguiu um preço aquém do praticado no mercado, é lógico que você compra uma mercadoria inferior. Daqui a pouco, você prioriza somente o preço; atende alguma coisa de qualidade, mas que no final ela não vai dar o resultado que poderia dar; a marca, na verdade, conta muito nesse aspecto. Outro detalhe é que Lages, na época em que foram comprados os *kits*, sofreu uma enchente em alguns bairros da cidade, e o local onde estavam armazenados esses equipamentos foi inundado. Essa inundação no depósito da PML comprometeu seriamente os equipamentos. Estes tiveram que ser revisados numa empresa de Lages. Ela fez o que podia, e os equipamentos foram entregues posteriormente para serem distribuídos para aquelas escolas contempladas com o Programa. Logicamente que os equipamentos que foram distribuídos têm esse problema. Foram entregues com esse agravante, além de talvez não ter sido uma marca ou equipamento de primeira linha.”

Ao longo deste subtítulo, procuramos destacar alguns fatores que contribuem para a emergência da resistência em relação ao uso das NTCIs na escola por parte dos educadores. Vimos que existem fatores externos aos psicossociais que contribuem nesse processo e que não se pode desconsiderar a falta de tempo, por exemplo. De nada adianta o professor transformar-se num tecnólogo, se ele não dispõe de tempo para pesquisar, selecionar o material videográfico para trabalhar em sala de aula. Nessa perspectiva, compreende-se a

importância da categoria elaborada por BELLONI (1999) – a do professor coletivo. Hoje, em função da sua elevada jornada de trabalho, da sua falta de capacitação específica, o professor necessita de um suporte profissional para desenvolver suas atividades com apoio nas NTCIs. Assim, ao se constituir esse espaço na escola, estar-se-ão dando subsídios para que o professor venha a integrar na sua prática pedagógica os artefatos tecnológicos de que a escola dispõe.

4.1.5. As transformações na função do professor: há lugar para uma prática criativa ou só para a reprodutiva? E agora, professor?

Na educação tradicional a função do professor era transmitir informações ao aluno e a este cabia memorizá-las para depois, em um exame, devolvê-las ao professor. Esse tipo de educação era ideal para a sociedade industrial, na qual função da escola era formar os alunos para o mercado de trabalho. Para aquele momento esse tipo de professor era também ideal, pois não ensinava o aluno a pensar.

Atualmente, contudo, deseja-se que o professor transcenda essa função de mero repassador de informações. O professor de que se precisa é aquele que venha de fato orientar, organizar, despertar competências, despertar interesse e estimular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, BELLONI (1999, p. 82-83) argumenta que

“(…) a redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mail, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa; do isolamento individual ao trabalho em equipes interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para cidadania.”

O professor que somente transmite informações, que está preocupado em “encher a cabeça” dos alunos, sem fazer com que eles reelaborem e transformem as informações em conhecimento, é dispensável, pois qualquer um dos recursos de informação presentes no cotidiano dos atores sociais pode fazer isso de forma mais competente.

Com a inserção de tecnologias na escola, ora por decisão da própria escola, ora através de programas como TV Escola, o trabalho do professor tende a ser diferente do professor repassador. A coordenadora do Programa na 7ª CRE acredita nisso. Ao tratar da função do professor diante das NTCIs aponta:

“Ele é um programa nacional, mas pensar que, por ser nacional, venha a engessar a prática pedagógica é errôneo, porque ele oportuniza, como todo e qualquer outro recurso didático-pedagógico, ao professor que faça adequação do conteúdo. O professor vai se utilizar de conteúdos para trabalhar o conhecimento, para favorecer a construção do conhecimento, fazendo a provocação e motivando o processo. Então esse material, como os demais – e isso está muito escrito na teoria sócio-histórica –, é um instrumental; o professor é o orientador, o objeto do conhecimento é o que está ali e o sujeito é o aluno.”

No entanto, alguns teóricos chamam a atenção da escola, pelo fato de ela não ser capaz, ainda, de se aproveitar do potencial da TV e do vídeo – apesar de se perceber uma procura em disponibilizar essas ferramentas no âmbito educativo – em benefício do processo de aprendizagem do aluno, por não serem vistos com bons olhos devido ao trato dado às informações e pelos programas veiculados na TV. É consenso dizer que a televisão é lixo, no entanto não se trabalha na perspectiva de instrumentalizar o aluno para que ele tenha uma relação mais crítica com esta tecnologia.

É importante, no entanto, considerar que, muitas vezes, essa reflexão superficial e limitada está relacionada à falta de formação do professor para trabalhar com novas tecnologias, principalmente a TV, pois ela é vista como um instrumento que está a serviço da ideologia da classe social dominante ou como recurso para o entretenimento, para o lazer, esquecendo-se que o trabalho na escola também deve ser prazeroso. Decorre disso que a TV, em sala de aula, passa ser vista como “matação de aula”, folga para o professor. Assim, quando um professor se apropria mais vezes dela no seu fazer pedagógico, passa a ser negativamente rotulado pelos colegas, como se o trabalho escolar fosse centrado exclusivamente no giz e na fala do professor; como se hoje, num mundo dominado pelas imagens, isso só bastasse para dar conta de instrumentalizar os alunos a construir o seu conhecimento.

Há que se levar em conta que a TV faz parte do contexto de crianças e jovens e que, independentemente da integração ou não desse recurso na educação, ela irá contribuir para a constituição de uma escola paralela que vem ditando moda, comportamentos e “fazendo a cabeça” dessa clientela em formação. Com isso não se quer dizer que o professor sature seus alunos com o uso da TV e do vídeo, como ocorre muitas vezes, sem critérios e objetivos. A apropriação desse recurso, pela escola, só terá resultado se for feita no sentido de ressignificar, reelaborar os conteúdos nela veiculados. A escola, nessa perspectiva, vai ser o filtro das informações torrenciais que os alunos recebem.

Quanto a isso, um diretor declarou:

“Eu acho que, se bem utilizados, são sempre positivos. O aspecto negativo é essa questão do professor ir lá e deixar as crianças assistindo sem um objetivo, sem planejamento, sem uma discussão crítica, sem dinamizar. Só ir lá para assistir, mesmo isso é um risco que se corre. Então, nesse sentido, é o único ponto negativo, mas isso vai depender da abertura do professor, da mentalidade dele para utilizar bem isso. Então, nesse sentido, é que eu vejo que pode ser negativo.”
(DIRETOR DA ESCOLA 05, DA REDE ESTADUAL)

Contudo, o professor reflexivo e que está comprometido com o processo de ensino-aprendizagem dos seus aprendentes³² saberá mediar o uso de tais recursos, posto que estará sempre refletindo sobre o quê, como e para quê usá-los.

Dado o contexto de informações generalizadas, trabalhar com a TV na perspectiva de objeto e meio de estudo³³ é de suma importância, com vistas à formação de um telespectador que consiga interagir e fazer inferências com as informações veiculadas. Se não existe um espaço para refletir sobre as mensagens que são veiculadas pela TV, acabamos incorporando-as como verdades absolutas – daí decorre a importância da educação trabalhar com a TV como objeto de análise. A leitura crítica é que irá instrumentalizar o telespectador, para que não se deixe levar pelo poder de sedução da mídia. É relevante levar os alunos a discutir sobre o que assistiram na televisão, já que estão em contato direto com ela, são consumidores tanto de notícias e idéias quanto de produtos comerciais, pois ela é encontrada na maioria dos lares brasileiros.

O quadro que segue mostra como estava a oferta de TV e vídeo nas escolas de ambas as redes e como ficou essa oferta com a chegada do *kit*.

³² Expressão usada por BELLONI no livro “Educação a Distância”, 1999.

³³ Segundo BELLONI (1991), a busca por uma educação para as mídias vem fazendo parte da agenda de muitos países desde a década de 70. Organizações internacionais que atuam na área da educação e no campo cultural têm buscado definir as bases teóricas e as linhas de ação para esta nova disciplina a ser ensinada para todas as crianças do mundo

Quadro 14 – TV e vídeo na escola

	Escola da Rede Estadual	Escola do Sistema Municipal de Educação
Possuía antes do <i>kit</i>	05	07
Ampliação depois do <i>kit</i>	03	03
Não ampliaram	02	07

Fonte: Pesquisa Própria – 1999/2000

O quadro acima permite-nos verificar que as escolas pesquisadas têm procurado acompanhar as mutações nas tecnologias de informação e comunicação. Isto se evidencia, quando se observa que 12 (79,2%) escolas pesquisadas já possuíam TV e vídeo para uso didático-pedagógico, antes de receberem o *kit*, o que significa dizer que os educadores, sempre que possível, têm procurado apropriar-se dos meios de comunicação e informação para desenvolver seu trabalho. Das escolas que já possuíam TV e vídeo antes do TV Escola, 11 (72,6%) conseguiram esses equipamentos via promoções (festa junina, festa do pinhão, etc.); somente uma os conseguiu via doação de um político. Esse dado, por outro lado, evidencia que o professor não tem medo de ser substituído pela máquina, como se pensa, pois não participaria de promoções e não pagaria rifas com recursos de seu próprio bolso para que isso viesse a acontecer.

O grande desafio da escola no contexto atual é apropriar-se da TV e do vídeo, usando seu potencial e fazendo com que os alunos se relacionem com eles com mais criticidade. São recursos que, se utilizados com discernimento, contribuem sobremaneira para que os alunos tenham mais consciência sobre a realidade em que vivem. Não podemos negar, nesse sentido, as suas potencialidades no processo educativo.

Achamos pertinente o que BELLONI, diz sobre esse processo de inserção dos artefatos tecnológicos na educação:

“a introdução de uma inovação técnica na educação deve estar orientada para uma melhoria da qualidade e da eficácia do sistema e priorizar os objetivos educacionais, e não as características técnicas, sem esquecer, no entanto, a enorme influência global destas ferramentas intelectuais na sociedade” (1999, p. 61).

Nessa perspectiva, qualquer projeto visando à inserção de NTCIs na educação, mas despidido de objetivos educativos, seria mais uma quimera, como tantas outras tentativas que não conseguiram desenvolver-se, em virtude da crença de que a técnica, por si, só bastaria para melhorar a qualidade da educação ofertada.

Observou-se, através dessa pesquisa, que as NTCIs não estão tão longe das escolas públicas em Lages. Elas têm buscado acompanhar as transformações – via políticas públicas ou promoções realizadas pelas próprias escolas – que vêm ocorrendo significativamente nos meios de comunicação e informação, e isso se percebe pela oferta de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. A TV e o vídeo fazem parte da realidade de todas as escolas que pesquisamos; já o computador começou a ser integrado em algumas escolas da Rede Estadual via PROINFO, desde 1999. O SME, por não ter sido contemplado com os recursos do PROINFO, vem demandando esforços para que o computador seja utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Com a crescente introdução de recursos tecnológicos no contexto educativo, sua utilização para uma prática criativa ou reprodutiva vai depender da perspectiva em que o professor vai apropriar-se deles. As NTCIs têm suas possibilidades e podem contribuir sobremaneira para que as propostas educacionais que vêm sendo desenvolvidas por ambas as redes sejam ampliadas. Contudo, como já dissemos, a sua apropriação pelo professor é que vai ressignificar as suas possibilidades.

Apesar de não estarem tão integradas na prática pedagógica, pelos vários motivos que os atores pesquisados apontaram, as NTCIs vêm alterando a prática pedagógica e também a função do professor. Os alunos que vivem nesse contexto tecnologizado passam a exigir, como colocou um dos diretores pesquisados, “aulas diferentes”. Isto indica as transformações que essas ferramentas estão fazendo ocorrer no contexto educativo. Mesmo que o professor resista às mudanças promovidas pelos artefatos tecnológicos, os alunos que vivem nesse contexto, permeado por novas tecnologias, não se contentam mais só com aulas expositivas.

ALGUMAS PALAVRAS CONCLUSIVAS

Este trabalho deixou claro que não é recente a história da utilização da TV no processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Desde a década de 50 percebem-se esforços nesse sentido, ora por parte das universidades, ora pela iniciativa das Secretarias de Educação. É uma história permeada por tentativas de ensaio e erro, idas e vindas, de inúmeros recomeços. Não há uma linearidade na história da introdução dessa tecnologia.

Com o TV Escola, assistimos a uma nova tentativa de introduzir artefatos tecnológicos na educação, com novas perspectivas e objetivos. Desde que foi ao ar em caráter definitivo, vem passando por uma série de avaliações que têm contribuindo para a abertura de novos espaços e configurações bem como ajustes. Iniciou atendendo o Ensino Fundamental e, hoje, outros segmentos passam a ter também seu espaço garantido, como é o caso do Ensino Médio. Isso denota a importância do processo de avaliação de um Programa como este, quando se busca contribuir para a melhoria da educação. As avaliações, realizadas por várias instituições, foram profícuas, ao fornecerem elementos que sinalizavam ao MEC/SEED onde o Programa deveria ser reformulado.

Nosso trabalho, ao procurar verificar como os professores se colocavam frente à introdução de NTCIs no contexto educativo, através da análise do Programa TV Escola, pôde fazer uma leitura do Programa em Lages. Assim, procuramos trazer à luz alguns pontos relevantes assinalados pelos pesquisados, os quais dão conta de informar como ele encontra-se estruturado nas escolas pesquisadas.

Sala para vídeo, videoteca com um grande acervo videográfico, relação de material gravado acessível ao professor, ampla divulgação do acervo por parte do coordenador, discussão sobre temas abordados no material impresso do Programa, equipamentos devidamente instalados, ampliação do número de artefatos tecnológicos: foi esse o acervo e as relações que se constituíram em algumas das escolas pesquisadas.

O número de escolas que conseguiram avançar nesse sentido não é grande, mas significativo, quando se conhece a realidade da escola pública brasileira. Assim, estas escolas que envidaram esforços para a realização de um trabalho com o TV Escola podem servir de referencial para aquelas que, por inúmeros fatores, ainda não conseguiram estruturá-lo no espaço educativo.

Constatamos que alguns fatores são fundamentais para a integração do Programa no contexto educativo, tais como a constituição de uma estrutura ou de um aporte técnico nas Secretarias Municipais e Estaduais que venha motivar sua implementação e apropriação pelas escolas, o engajamento dos responsáveis técnicos/políticos, o acolhimento e a adesão por parte do professor e a constituição de uma equipe de trabalho que dê suporte ao professor no uso dos artefatos tecnológicos, ou seja, a construção real da categoria professor coletivo.

Verificamos, também, que o Programa encontra-se mais integrado nas escolas da Rede Estadual do que nas escolas ligadas ao Sistema Municipal de Educação, devido ao fato de a primeira ter experiência significativa com trabalho em educação a distância e por ter-se estruturado para isso. Isso significa dizer que essa integração não ocorre de modo espontâneo, por mais autonomia que se dê às escolas, mas que acontece por meio de articulações, mediações, de conexões que se estabelecem entre os vários envolvidos no processo: diretores, secretários municipais, coordenadores, professores, alunos e a própria comunidade.

Percebemos, nesse sentido, que nas escolas em que o diretor se mostra receptivo ao Programa, a chance para sua integração é bem maior. Outro fator que resulta desse acolhimento por parte do diretor é a procura por disponibilizar um número maior de artefatos tecnológicos para o trabalho do professor. Os indicativos dessa integração nas escolas pertencentes à Rede Estadual são:

- O número de acervos videográficos existentes nas escolas pesquisadas é bem significativo. Os professores podem usufruir disso, sem que seja necessário recorrer a outros locais em busca de material;
- A continuidade das gravações dos programas veiculados no canal do MEC é percebido pela organização de livros onde se encontram registradas as gravações realizadas;
- A reorganização das escolas, no sentido de liberar um profissional para atender o Programa, com a função de selecionar, gravar e estimular o professor para o uso dos programas tanto como recurso didático-pedagógico como para sua própria atualização permanente;

- Organização de videoteca;
- Divulgação para os professores do acervo gravado na escola;
- Compra de fitas para a realização das gravações.

Não se pode desconsiderar, sobretudo, o papel que vem sendo desempenhado pelos responsáveis do Programa na CRE de Lages no que tange ao acompanhamento e à realização de cursos para os que o coordenam nas escolas, além das gravações dos programas veiculados pelo canal educativo do MEC/SEED, colocados à disposição dos professores de todas as redes de ensino de Lages, na videoteca lá montada.

Vale destacar, aqui, que a Coordenadoria Regional de Educação de Lages tem experiência com projetos que visam à introdução de tecnologias na escola, o que se materializa na estrutura que vem dar suporte às atividades realizadas nas escolas. Nas últimas décadas, o desenvolvimento de trabalhos com projetos como o Vídeo Escola (1989) e Salto Para o Futuro (1993) contribuíram para o desenvolvimento dessa estrutura.

Nas escolas ligadas ao Sistema Municipal de Educação, a ausência de uma estrutura técnica que estimule e mesmo acompanhe mais de perto o Programa deixa em evidência, como já dissemos, que as ações não acontecem de modo espontâneo, mas há que se ter um trabalho que subsidie a integração deste no processo de ensino-aprendizagem. A não continuidade das gravações, equipamentos que nunca funcionaram, a não organização interna da escola para integrar o TV Escola no contexto educativo, o número de escolas pesquisadas que conseguiram iniciar a organização da videoteca, a quantidade pequena de acervos gravados são indícios de que o Programa, de fato, não se encontra estruturado nas escolas pesquisadas desse sistema. O número de escolas que caminharam no sentido de implementá-lo é ainda pequeno. Se, por um lado, os diretores não se colocaram, em nenhum momento, contrários ao Programa, por outro são incipientes as ações por parte deles no sentido de aproveitar suas possibilidades. Isso é resultante da falta de um projeto maior por parte do SME com vistas à integração deste recurso pelas escolas, o que resulta da relação que se estabeleceu entre MEC/SEED e Secretarias. Assim, o Programa nas escolas do SME encontra-se “solto”, não há um trabalho de acompanhamento, uma avaliação sobre seu desenvolvimento nas escolas desse sistema, o que não ocorre nas escolas pertencentes à Rede Estadual.

As escolas pertencentes ao SME que conseguiram desenvolver um trabalho mais orgânico com o TV Escola, reconhecem seu potencial e apontam mudanças significativas

tanto por parte do professor, que está constantemente atualizando-se, quanto por parte dos alunos, que se apresentam mais receptivos e abertos às discussões.

Constata-se, porém, na nossa incursão pelo campo pesquisado, que, apesar dos grupos sociais relevantes entenderem que este programa tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem e também na capacitação continuada do docente, seu potencial não é aproveitado. Alguns diretores foram enfáticos e mostraram-se preocupados com a relação da escola com o TV Escola, principalmente nas escolas do Sistema Municipal de Ensino.

Há um paradoxo na relação entre a escola e o TV escola. Percebe-se um consenso por parte dos entrevistados quanto ao seu potencial e importância no contexto atual; no entanto, o que se verifica é uma disritmia entre o discurso e a prática. Das 15 escolas pesquisadas, nove disseram possuir uma videoteca e seis não conseguiram montar um acervo. Contudo, se levarmos em conta o número de fitas para constituir uma videoteca, somente quatro escolas conseguiram realizar essa tarefa, a saber: Escola de Educação Básica Vidal Ramos, com um acervo de 71 fitas gravadas; Colégio Industrial de Lages, com 479 fitas gravadas³⁴; Escola de Educação Básica Rubens de Arruda Ramos, com 98 fitas. Podemos identificar, na relação entre essas escolas e o Programa, a manifestação do princípio da multiplicidade conectada a que se refere LÉVY (1993), uma vez que procuraram ampliar o acervo videográfico e a oferta de aparelhos de TV e vídeo e de computadores para uso didático-pedagógico.

Através do que os entrevistados assinalaram sobre a relação escola e TV Escola, ficou evidente que, principalmente nas escolas do Sistema Municipal, há que se repensar essa relação. Todas as escolas pesquisadas receberam o *kit*, mas isso não bastou para que o Programa fosse implantado com êxito.

No que se relaciona com a forma como o professor percebe a inserção de NTCIs no contexto educativo, nossa pesquisa constatou que a resistência provocada por fatores psicossociais não é unânime, mas que não podem ser desconsideradas, posto que o novo sempre gera incertezas, medo.

Os professores, potenciais usuários do Programa e instância mais relevante desse processo, na sua maioria, mostraram-se favoráveis a ele. Apontaram suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem, demonstraram conhecer os objetivos da apropriação e reconheceram que o trabalho em sala de aula é mais produtivo com a utilização dos recursos

³⁴ Segundo um dos funcionários do MEA, muitas escolas, inclusive o pessoal da 7ª CRE, vêm emprestar fitas no colégio.

videográficos. Assinalaram, porém, que a falta de tempo concorre para que não haja uma maior integração do Programa em sua prática educativa. Ao perceberem um maior interesse por parte dos alunos, quando são utilizados os recursos videográficos, fica reforçado o que os teóricos apontam sobre a importância do uso da TV e do vídeo na escola – pelo seu potencial, por incidir na sensibilidade das crianças e jovens e por ser a TV parte integrante da sua cultura, pois nasceram com olhar focado na “telinha”.

As resistências ao novo foram percebidas sobretudo em professores que lecionam nas primeiras séries do Ensino Fundamental e que se encontram em final de carreira – aqueles que provavelmente não possuem uma cultura audiovisual. Entretanto há outros obstáculos que entram o processo sobremaneira e que contribuem para que a resistência seja maior, tais como:

- a falta de capacitação do professor para trabalhar com as novas tecnologias, o que concorre para que não haja a integração dessas ferramentas pedagógicas no contexto educativo;
- a falta de tempo do professor para integrar as NTCIs à sua prática;
- a falta de recursos para a manutenção dos equipamentos e aquisição de fitas para as gravações, o que, sem dúvida, tem colaborado para que alguns equipamentos não estejam sendo utilizados mais efetivamente na prática pedagógica;
- as instituições formadoras (universidades, os cursos de Magistério) trabalham na perspectiva de formar o professor artesão, ou seja, prepara-o para confeccionar cartazes, produzir material didático a partir de sucata, sem prepará-lo, também, para apropriarem-se das NTCIs que se encontram disponíveis na escola;
- a ausência de um planejamento, na maioria das escolas, com vistas a integrar as novas tecnologias nas atividades pedagógicas.

Diante desses fatores, podemos concluir pela não implementação efetiva do Programa TV Escola no município de Lages. Em nosso trabalho isso ficou evidenciado, como já nos referimos anteriormente, principalmente nas escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino.

As proposições para a superação dos desafios colocados pelo uso efetivo das NTCIs no processo de ensino-aprendizagem podem ser simples, se houver interesse de todos os atores nesse sentido:

- capacitação dos professores da rede pública de Lages, para se apropriarem adequadamente no seu fazer pedagógico, é algo que não pode ser perdido de vista, quando a introdução se pauta na perspectiva de ofertar educação de qualidade. Essa capacitação deveria priorizar especialmente o manuseio das NTCIs e uma reflexão sobre suas reais potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, isto é, que contemplasse a parte teórica e prática;
- em nível local, as escolas pertencentes ao Sistema Municipal necessitam de uma estrutura que venha fomentar o trabalho com o TV Escola e com outros programas, visando à inserção de NTCIs. Nesse sentido, seria desejável a criação de uma Coordenação de Recursos Tecnológicos que estabelecesse relação com as escolas e esses recursos, como também desenvolvesse todo um trabalho de acompanhamento e avaliação da sua apropriação pelo professor;
- rever o TV Escola dentro da escola, ou seja, verificar qual a sua importância no contexto educativo, posto que nenhum dos atores entrevistados mostrou-se contrário ao Programa;
- disponibilizar um profissional na escola para acompanhar o Programa, fazendo o trabalho de seleção, gravação e divulgação, isto é, que estabeleça a ponte entre o TV Escola, o professor e a Coordenação de Recursos Tecnológicos na Educação. Este é um fator importante para a integração das NTCIs na prática pedagógica;
- encarar a TV também como objeto de análise, tendo em vista a formação de um telespectador mais crítico.

As NTCIs têm suas potencialidades; não podemos de modo algum negar isso. Elas fazem parte do contexto em que vivemos e também estão mudando significativamente os processos cognitivos, isto é, a forma como conhecemos, imaginamos e percebemos o mundo que nos cerca. Além disso, o acesso às informações tem-se ampliado, suportado que está pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Como a escola também trabalha com a informação, elas precisam estar presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo essa integração só tem sentido se o professor está devidamente instrumentalizado para trabalhar com essas tecnologias; caso contrário, será mais uma falácia, posto que, por si sós, as NTCIs são limitadas em suas possibilidades. O papel do professor como motivador, provocador, organizador do processo de ensino-aprendizagem é estratégico e de suma importância, para que a educação não corra o risco de repetir o velho com equipamentos modernos, isto é, modernize práticas tradicionais, usando tecnologias mais sofisticadas.

Vimos que qualquer proposta ou projeto que vise a mudanças no contexto educativo – como a implantação de programas para a introdução de novas tecnologias, por exemplo – precisa da mediação dos responsáveis técnicos/políticos locais, uma vez que eles é que vão demandar ações para o andamento dos Programas. No entanto não basta um programa estar estruturado na escola, sem que o professor venha a utilizá-lo efetivamente. É ele quem vai, através da apropriação dos recursos, ressignificá-lo. Nessa perspectiva, o êxito de um programa como o TV Escola vai depender da adesão do potencial usuário: o professor.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BELLONI, Maria Luiza. **Educação para a mídia: missão urgente da escola**. Comunicação e Sociedade – Revista de Estudos de Comunicação, s.n./v-10,n.17, p. 33-45,ago.1991

_____. **Educação a Distância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

BENAKOUCHE, Tamara. **As tecnologias e educação na análise sociotécnica**. Trabalho apresentado no Workshop Internacional “Globalização, Educação e Trabalho”, 14/10/1999, Florianópolis, SC.

BUSATO, Luiz R. **O binômio comunicação e educação: coexistência e competição**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 106, p. 51-80, março/1999.

CASTELLS, Manuel. **a sociedade em rede. a era da informação: economia, sociedade e cultura**. V.1 São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DEPIS/DIEAD. **Gerência de Análises Estruturais e Espaciais da População**. Dados preliminares do Censo 2000 – Santa Catarina. IBGE/ Lages.

DRAIBE, Sonia M.; PEREZ, José Roberto Rus. **O Programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias**. In: Cp Cadernos de Pesquisas, n.106. Autores Associados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; março/1999, p. 27-50.

_____. **A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental**. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Cortez, FUNDAP, 1999, p. 68-98.

FELICÍSSIMO, José Roberto. **A descentralização do Estado frente às novas formas e práticas de ação**. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE, v8/n2/abr-jun/1994, p. 45-53.

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

_____. **Television y Escuela**. Barcelona:1994

FIGUEIREDO, A. Dias. **O futuro da educação perante as novas tecnologias**. Universidade de Coimbra, 05 de novembro de 1995.

FURTADO, Celso. **O Brasil pós-milagre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Trans, 1993.

_____. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **Informática educativa no Brasil: um pouco de história**. Em **Aberto**, Brasília, ano 12, n. 57, jan/mar, 1993.

MORAN, José Manuel. **A escola do amanhã: desafio do presente**. **Educação, meios de comunicação e conhecimento**. Tecnologia Educacional. n.113/114 (jul./out.1993 – XXV SBTE).

_____. **O vídeo na sala de aula**. Revista Propaganda, maio, 1995 <http://www.eca.usp.br/prof/moran> (Internet 06-12-99),

_____. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.23, n126, set/out, 1995, p. 24-26. <http://www.eca.usp.br/prof/moran/notec.htm>.30/07/2000.

MUNARIM, Antonio. **A práxis dos movimentos sociais na região de Lages**. Dissertação/UFSC, maio/1990.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes. 1993.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1997.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LAGES. Secretaria Municipal da Educação. **Educação em Revista**. Legislação. Lages – SC, n.4.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. **Educação e multimídia**. São Paulo: Papirus, 1996.

PROINFO. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Ministério da Educação. Governo Federal. <http://www.proinfo.gov.br/instituição/descrição>. Shtm.07/06/1999

RECUA BRASIL. Cortes nos programas sociais para cumprir metas do FMI levam Fernando Henrique a enterrar promessas de investimentos feitas na campanha. **Revista Isto É**, nº.1534, 24/02/1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista TV Escola**. 2 anos. Edição especial julho de 1998 – Brasília.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Desregulagens educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Papirus, 1997.

SUPLEMENTO: **Lages** – Santa Catarina – Brasil: Capital do Turismo Rural. s.d.

VÍDEO ESCOLA: **Cinco anos na sala de aula da Escola Pública Brasileira.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/ Fundação Banco do Brasil, 1994

UNIPLAC – Histórico. <http://uniplac.rct-sc.br/uniplac/histórico.htm> 05/01/2001.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, João Roberto Moreira. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. S.d. [http://www.Engenheiro 2001.org.br/programas/980201 a 1.htm](http://www.Engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm)
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BAZZO, Walter Antonio; PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale. **Tecnologia e contexto social**. Congresso Regional de Educação (mimeo) Lages – SC, julho de 1996.
- BECK, Ulrich. **Modernização reflexiva: política, tradição estética na ordem social moderna**. Ulrich Bech, Anthony Giddens, Scott Lash. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.
- BENAKOUCHE, Tamara. **Tecnologia e sociedade: contra a noção de impacto tecnológico**. Berkeley, setembro de 1998.
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: vida e morte**. Carlos Rodrigues Brandão (org.). Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- COSTA, Licurgo. **O continente das Lagens. Sua história e influência no sertão da terra firme**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, vol. 01, 1982.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas/São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.
- FERNANDES, Florestan. **A natureza sociológica da Sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.
- FORTUNATO, Avelar Batista. **A importância do móvel escolar**. Jornal do Sinepe, março de 1996, n37, ano 3.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

GARCIA-VERA, Antonio Bautista. **Las nuevas tecnologías en la capacitación docente**. Madri: Visa Distribuciones S.A, 1994.

GIACOMANTONIO, Marcello. **O ensino através dos audiovisuais**. São Paulo: Summus, USP, 1981.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Computador na sala de aula: lugar e implicações**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n.2, ago./dez.1997.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (org.) **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUEDES, Asdrubal. **Lages: história, atualidade, símbolos**. Lages: Müller, 1979.

GIDDENS, Antony. **Política sociológica e teoria social. Encontro com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Tecnologias de comunicação e informação** na EaD. PPGE/FEESC – UFSC, Florianópolis, 1998.

_____. Programa de Capacitação a Distância. PPGE/FEESC – UFSC, Florianópolis, 1998

JUNIOR, Hormindo Pereira de Souza. **Reflexões necessárias sobre o problema da formação do sujeito na atualidade**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n°.1, fev./jul. 1997, p. 75-90

LAASER, Wolfram. **Produção e projeto de vídeo e TV instrucionais em educação a distância**. <http://www.intelecto.net.ead/laaser.html>, 02/12/99

LÉVY, Pierre. **Quem tem medo do ciberespaço?** Jornal Folha de São Paulo,31/05/2000.

_____. **La cibercultura y la educación**. <http://www.intoage.ontonet.be/levys.html>. 10/06/1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MAFRA, Mário Sérgio. **Educação a distância – conceitos e preconceitos**. In: A educação básica pós- LDB. São Paulo: Pioneira, 1998.

MANUAL DE RECEPÇÃO DO TV ESCOLA. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

MERLO, Alvaro Roberto Crespo. **A informática no Brasil. Prazer e sofrimento no trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

MIALARET, Gaston. **Psicopedagogia dos meios audiovisuais no ensino do primeiro grau**. Petrópolis: Vozes, 1973.

MORAN, José Manuel. **Desafios da Internet para o professor.** <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafio.htm>

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NISKIER, Arnaldo. **A nova escola.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. **Tecnologia educacional: perspectivas de utilização no processo de renovação educacional.** ABT – Tecnologia Educacional, 130/131, mai/jun/jul/ago 1996.

PAPERT, Seymour. **Logo: computadores e educação.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.** André Petitat; trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, Nara Maria. **O ensino a distância na formação de professores: relato de experiência do programa. Um Salto para o Futuro.** In: Educação e Comunicação. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, n.24, 2ºsem. Florianópolis, 1995, p. 93-128.

PLANO Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC, 1993. Versão atualizada.

PRETTO, Nelson de Luca. **Mudanças tecnológicas e políticas educacionais brasileiras. Redes, conexões e políticas educacionais.** <http://ufba.br/~pretto/textos/anped97.htm>, 12/06/1999.

RAMOS, Roberto. **TV Escola: a quem interessa?** Ultra.pucrs.famecos.rtoramos.html, 08/12/1999.

INTERNET E NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA. **Revista Veja.** São Paulo, 30.09.1998, p. 72-73.

CICLOS DE FORMAÇÃO. Prefeitura do Município de Lages – Secretaria Municipal da Educação. **Educação em Revista.** Lages, SC, n.5.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO INOVAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **Revista da TV Escola**, v.1, n.1 (set./out.1995). Brasília: MEC, SEDIAE, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, v.2, n.2 (mar./abr. 1996.), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, v.1, n.3 (maio/jun. 1996), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**. Edição Especial (de 1996): Guia de Programas.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, (maio/jun. 1997), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.9 (out./nov. 1997), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**. Edição Especial (dez. 1997), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.10 (mar./abr. 1998), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.11 (maio/jun. 1998), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.13 (out./nov. 1998), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.18 (mar/abr. 2000), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.19 (maio/jun. 2000), Brasília.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.20 (ago./set.) 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MEC. **Revista da TV Escola**, n.21 (out./nov. 2000), Brasília.

RIBEIRO, Eunice Durham. **TV Escola**. <http://www.mre.gov.br/cabrazil/Itamaraty/web/port/polsoc/edica/tvescola/index.htm>, 23/02/2000.

ROIG, Hebe. **Uma análise comunicacional da televisão na escola**. In. Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Edith Litwin (org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SALVADOR, Roberto. **A televisão educativa e seus “efeitos”**. Tecnologia Educacional, n. 29 (jul./ago. 1979).

SAMPAIO, Marisa Narciso, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

RODRIGUES, Mario Gabriel. **Novas tecnologias e o papel do professor**. Folha de São Paulo, 22/03/2000.

SALTO PARA O FUTURO: TV e informática na educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998

SALTO PARA O FUTURO. Educação do olhar. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação do Desporto, SEED, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

TV DA ESCOLA: Avaliação nacional do Programa TV Escola. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/SEED, 1998.

TRAMONTE, Cristiana; SOUZA, Márcio Vieira de (org.). TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade. São Paulo: Érica, 2000.

UNICAMP/NEPP. Redefinição de competências entre esferas de governo na prestação de serviços públicos na área social. Campinas: Relatório Final, junho de 1994.

XAVIER, Conceição Clarete. A formação dos educadores face à globalização e à velocidade das transformações culturais, científicas e tecnológicas. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n. 1, fev./jul. 1997.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro para entrevista com os diretores

1 – Identificação da Escola

Nome da Escola:

Dependência Administrativa:

N^o de alunos:

N^o professores: efetivos: contratados:

N^o de professores com formação superior:

N^o de professores com formação secundária:

2 – Perfil do Diretor

Sexo: Idade:

Situação Funcional:

Tempo de serviço:

Formação: Ensino médio: Superior: Especialização:

3 – Novas Tecnologias na Educação

A escola já possuía TV e vídeo antes da aquisição do kit tecnológico?

De que forma foram adquiridas e qual o objetivo dessa aquisição?

Como esses recursos era utilizados na escola? Para entretenimento?

Como recurso para a aprendizagem? Formação do professor?

Se sua utilização era mais no processo de ensino-aprendizagem, em que séries eram mais utilizados? De 1^a a 4^a séries ou de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental?

4 – *kit* Tecnológico

A escola possui o kit tecnológico?

Está devidamente instalado e funcionando?

A escola reservou um espaço para a instalação dos equipamentos?

Quantos aparelhos de TV e vídeo a escola possui?

5 – Programa TV Escola

O que você acha da utilização de recursos tecnológicos na educação?

Na sua opinião o que é o Programa TV Escola? Qual sua finalidade?

Em que atividade o Programa é mais utilizado? No processo de ensino-aprendizagem? Na capacitação dos professores?

No planejamento das atividades escolares foi contemplado um espaço para os professores assistirem aos programas visando sua formação?

Enquanto diretor da escola você já utilizou algum programa do TV Escola? Qual e com que finalidade?

Como você vê o Programa TV Escola no espaço escolar?

Quais os aspectos positivos e quais os negativos?

Poderia precisar o percentual de professores de sua escola que se apropria do material videográfico do TV Escola?

Observa a existência de professores que jamais utilizaram material do TV Escola em sua prática pedagógica?

A escola possui videoteca? Qual o nº de fitas gravadas?

Existe um responsável pelo programa na escola?

Como os professores têm acesso ao material impresso do programa?

De que forma o professor toma conhecimento do material gravado pelo responsável na escola?

Os professores receberam orientações sobre o Programa e como manusear os recursos tecnológicos?

Quem forneceu essa orientação e capacitação?

Anexo 2 – Roteiro de entrevista com os responsáveis políticos

Secretário Municipal de Educação/ Coordenadora da 7ª CRE

1 – Perfil do Entrevistado

Sexo: Idade:

Situação Funcional:

Tempo de serviço:

Formação: Ensino médio: Superior: Especialização:

Qual a sua opinião sobre a crescente introdução de recursos tecnológicos na escola?

Como você vê o Programa TV Escola no espaço escolar?

Qual sua importância no contexto atual?

Como foram adquiridos os kits ?

O repasse de verbas foi suficiente para a aquisição dos equipamentos do kit?

O que você achou da estratégia utilizada pelo MEC ao repassar os recursos financeiros para que cada secretaria comprasse o kit?

De que forma foram garantidos os repasses dos recursos pelo MEC?

Como ocorreu o processo de capacitação dos profissionais da educação?

De que forma os professores tomaram conhecimento sobre o programa?

Existe alguém responsável pelo programa na secretaria ou coordenação?

Que critérios foram adotados para a escolha desse profissional?

Qual a função desse responsável?

Depois de 4 anos de implantação como está o programa TV Escola hoje?

Que contribuições este trouxe para a educação como um todo?

Percebe que os professores resistem ao uso de novas tecnologias na educação?

Na sua opinião por que isso ocorre?

O que seria necessário para minimizar essa resistência?

Qual o nº de escolas que possui o kit tecnológico?

Anexo 3 – Roteiro entrevista com a coordenadora do Centro Pedagógico

1 – Perfil do Entrevistado

Sexo: Idade:

Situação Funcional:

Tempo de serviço:

Formação: Ensino médio: Superior: Especialização:

2 – Centro Pedagógico

Quanto tempo está à frente da coordenação deste?

Qual era a sua atividade antes de coordenar o centro?

Que critérios foram utilizados para a sua escolha para coordenar este espaço?

O que você acha do uso de tecnologias na prática pedagógica?

3 – TV Escola

Existe um kit instalado no centro pedagógico?

Há um profissional responsável pela gravação, seleção e divulgação desse material?

O que você, enquanto coordenadora de um espaço que trabalha principalmente a formação, acha do programa TV Escola? Ele contribui para a melhoria da qualidade da educação? Existe uma videoteca no centro? Qual é o acervo?

Já foram usados programas para a capacitação dos professores?

O que você acha da formação a distância do professor?

A capacitação dos professores é responsabilidade desse Centro. Enquanto responsável por esse processo, percebeu alguma reação de resistência por parte desses quanto ao uso das novas tecnologias?

O profissionais que aqui trabalham usam com frequência tecnologias na capacitação/formação dos professores?

Poderia elencar pontos positivos do Programa TV Escola?

Pontos negativos?

Anexo 4 – Roteiro para entrevista com os professores

1 – Identificação da Escola

Nome da Escola:

Endereço:

Bairro:

Dependência Administrativa: municipal estadual

2-Identificação:

Sexo: masculino feminino

Situação Profissional: efetivo ACT

Tempo de Serviço:

Carga horária de trabalho: 20 40 outro: _____

Turno de trabalho: matutino vespertino noturno

Formação: _____

3 – Informações gerais sobre o Programa TV Escola na escola

Que tecnologias você utiliza em sala de aula como material pedagógico?

Antes de receber do governo federal o **kit tecnológico** (TV, vídeo, fitas VHS e parabólica), sua escola já possuía TV e vídeo ? sim não

Você já ouviu falar no Programa TV Escola? sim não

Como você tomou conhecimento desse Programa? na escola através de propaganda na televisão pelo coordenador da CRE ou SMEC Diretor da Escola Outros

De que forma toma conhecimento da Programação do TV Escola? colegas material impresso do Programa não tem conhecimento da programação outras fontes

Quais os materiais impressos do TV Escola você conhece? revista cadernos guias de utilização grade de programação

Sua escola tem uma videoteca? sim não

Se não possui, onde você consegue material videográfico para trabalhar com os alunos? na videoteca da 7ª CRE Na videoteca da SMEC locadora

Quantas vezes você fez uso de programas do TV Escola este ano em sala de aula?
 nenhuma uma vez mais de 5 mais de 10 Por quê? _____

Sua escola tem alguém responsável pelo Programa? sim não.

Como você toma conhecimento dos programas gravados em sua escola? responsável do Programa na escola diretor da escola colegas outros. Quem?

Você tem acesso fácil às fitas do Programa TV Escola gravadas em sua escola? sim não. Por quê?

Você tem acesso fácil aos equipamentos? Ou tem que agendar com antecedência
 sim não

Sabe gravar um programa? sim não

Já gravou algum programa do TV Escola? sim não

Quando você quer utilizar a TV e o Vídeo em sala de aula, chama alguém para ligar os equipamentos e inserir a fita? sim não. Por quê? _____

Você utiliza os programas da TV Escola na sua formação processo de ensino-aprendizagem

Sua escola utiliza programas da TV Escola em reuniões pedagógicas? Dê o nome de um programa utilizado.

Você já participou de cursos de capacitação onde se utilizaram programas do TV escola?

Como você vê a crescente inserção de novas tecnologias de informação e comunicação na escola? _____

Na sua escola você tem tempo para assistir programas do TV Escola para sua formação?

4 – Avaliando o Programa TV Escola

a) O que você acha da Programação do TV Escola? _____

b) Você considera importante um programa como o TV Escola? _____

c) De que forma ele pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil? _____

d) Com que objetivos você utiliza os programas da TV Escola em sala de aula?
 Ensinar conteúdos específicos como motivação revisão e fixação de conteúdos outros.
Quais? _____

e) Na sua prática pedagógica como ele tem contribuído? _____

f) Como você se prepara para usar os programas em sala de aula? _____

g) Qual a sua avaliação do Programa TV Escola? _____

h) Você tem sugestões e críticas a fazer ao Programa TV Escola? _____

Anexo 5 – Roteiro para entrevista com técnicos da Secretaria

1 – Perfil do Entrevistado

Sexo: Idade:

Situação Funcional:

Tempo de serviço:

Formação:

2 – Programa TV Escola

- a) Quanto tempo está à frente da coordenação do Programa TV Escola?
- b) Qual era a sua atividade antes de coordenar o Programa?
- c) Que critérios foram utilizados para a sua escolha ?
- d) O que você acha do uso de tecnologias na prática pedagógica?
- e) Como você vê a utilização do Programa pelos professores?
- f) O acompanhamento do Programa nas escolas é feito de que forma?
- g) Na coordenação do Programa qual é a sua atividade?
- h) Como os professores se colocam no processo de capacitação?
- i) Poderia elencar pontos positivos e negativos do Programa?

Anexo 6 – Roteiro com o Técnico do Sistema Municipal de Educação

1 – Perfil do Entrevistado

Sexo: Idade:

Situação Funcional:

Tempo de serviço:

Formação:

2 – Programa TV Escola

- a) Como o TV Escola chegou até você?
- b) Quem trabalhou a capacitação dos professores? De que forma isso ocorreu?
- c) Os recursos MEC para aquisição do kit tecnológico foram suficientes?
- d) A qualidade dos equipamentos foi levada em conta?
- e) Como vê a introdução das NTCIs na Educação?
- f) O que é o Programa TV Escola: objetivo e finalidade?
- g) Como percebe os professores frente às tecnologias?
- h) O medo e resistência se deve a quê?
- i) Quais os pontos negativos e positivos do TV Escola?