



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TELMA BRITO ROCHA

**O PROGRAMA TV ESCOLA NO MUNICÍPIO DE IRECÊ:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NO INTERIOR DO BRASIL**

Salvador
2005

TELMA BRITO ROCHA

**O PROGRAMA TV ESCOLA NO MUNICÍPIO DE IRECÊ:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
INTERIOR DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Salvador
2005

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

R672 Rocha, Telma Brito.

O Programa TV Escola no município de Irecê : limites e possibilidades da educação a distância no interior do Brasil / Telma Brito Rocha. – 2005.

131 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

1. Programa TV Escola – Irecê – Bahia. 2. Tecnologia educacional. 3. Prática pedagógica. 4. Políticas públicas em educação. I. Pretto, Nelson De Luca II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD - 371.33588142

TERMO DE APROVAÇÃO

TELMA BRITO ROCHA

O PROGRAMA TV ESCOLA NO MUNICÍPIO DE IRECÊ:
LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
INTERIOR DO BRASIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Banca Examinadora:

Nelson De Luca Pretto _____

Doutor em Comunicação, Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal da Bahia

Maria Helena Silveira Bonilla _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia

Edemilson Jorge Ramos Brandão _____

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Salesiana de Roma

Universidade de Passo Fundo

Salvador, de de 2005.

AGRADECIMENTOS

A Nelson Pretto, pelo diálogo e aprendizado durante a graduação e o mestrado.

Ao Grupo de Educação e Comunicação (GEC) pelas colaborações conceituais, presencialmente em nossas reuniões de quinta-feira e, virtualmente, na sua lista de discussão.

Ao Programa de Formação de Professores de Irecê, pela experiência profissional e o encontro com o campo desta pesquisa.

Aos professores da Pós-graduação, com destaque para Felipe Serpa (in memoriam) - que me ensinou as principais lições sobre o fim das certezas nas ciências - Roberto Sidney Macedo, pelas aprendizagens sobre currículo e a Maria Helena Bonilla, pela dedicação e solidariedade no trabalho individual orientado.

As funcionárias da Secretaria da Pós-graduação em especial a Graça, Kátia e Nádia pela atenção para com os alunos e dedicação ao Programa.

À Secretaria Municipal de Educação de Irecê, especialmente aos professores, coordenadores e gestores escolares, co-autores deste trabalho. A Lindete Machado, Cecília e todo pessoal técnico administrativo pela disposição com que me atenderam.

Ao amigo Filipe Leão que colaborou na formatação dos dados tabulados; às amigas Soraya e Ceiza que me acolheram durante o período que estive em Irecê; a Sônia Vieira, pelas valiosas orientações quanto à normalização acadêmica e a Maíta, pelos cuidados com a revisão deste texto.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem de outro, divinizá-la.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar o uso do *Programa TV Escola*, uma política pública desenvolvida para fortalecimento da Educação no Brasil, através da introdução de tecnologias na escola. A pesquisa foi desenvolvida numa rede de ensino no interior do país, o que nos oportunizou ter uma visão do local, das singularidades de um sistema educativo situado na região nordeste. Utilizamos a metodologia qualitativa e quantitativa de pesquisa, o que permitiu identificar a infra-estrutura tecnológica do *Programa* nas 30 escolas da rede, as principais práticas pedagógicas com o uso do kit tecnológico (televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite, estabilizador de voltagem e 10 fitas VHS). O estudo buscou conhecer também o *Programa* numa perspectiva mais global, através de uma revisão bibliográfica da temática no país, a conjuntura política atual, a migração para o modelo digital de transmissão, estrutura e funcionamento. A partir daí, foram identificados os fatores que operam como facilitadores e /ou obstáculos a sua plena utilização na capacitação docente, no uso da sua programação como material didático na rede municipal de ensino de Irecê. O resultado revelou que se fazem necessários: gestão compartilhada entre secretaria municipal, estadual e o ministério para que a manutenção e funcionamento do *Programa* possam ser garantido no âmbito das escolas; política de valorização do magistério através de capacitação docente, melhores salários e condições de trabalho para que esses professores venham a explorar o potencial dessas tecnologias na sua prática educativa; articulação do TV Escola ao currículo da rede, a partir de um projeto pedagógico construído pelo coletivo de professores, coordenadores, gestores e técnicos da Secretaria, a fim de definir um programa de trabalho que possa intensificar o uso das tecnologias nas escolas do município. Sendo assim, emerge a necessidade de reavaliação das políticas que norteiam esses programas, principalmente a compreensão de “modernização da escola pública brasileira”, através de ênfase na instrumentalização da escola sem que se desenvolvam outros elementos fundamentais como a capacitação dos professores e manutenção desses programas para que essas políticas funcionem como fatores de inclusão social, oportunizando novas formas de agir, pensar e de se construir conhecimentos na sociedade contemporânea.

Palavras chaves: Programa TV Escola – Irecê – Bahia; Políticas públicas em educação; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work intends to analyze the use of the TV Escola Program, an educational public policy created to strengthen education in Brazil by the means of introducing technologies in public schools. The research was developed in a school network inside Brazil, which provides a vision of the place, of the singularities of an educational system located in the northeast region. It was applied the qualitative and quantitative methodology of research, that allowed to identify the technological infrastructure of the program in 30 schools of the school network, the main pedagogic practices using the technological kit (TV set, videocassete, parabolic antenna, satellite receiver, voltage estabilizador and 10 VHS tapes). The study also searched for knowing the program in a more global perspective, through a bibliographical revision of the issue all over the country, the current political conjuncture, the migration to digital model of transmission, structures and operation. From this point, the factors that operate as facilitators and/or obstacles were identified and their full use in teacher's training, in the use of their programming as teaching material in the school network of Irecê County. The result revealed some needs: an administration shared between the three spheres of public power, in order to guarantee the maintenance and operation of the program in the ambit of the schools; a valuation policy of teaching career through teachers training programs higher wages and better work conditions, so that those teachers come to explore the potential of these technologies in their educational practice; an articulation of the TV Escola to the curriculum of the school network starting from a pedagogic project built by, teaching staff, coordinators, managers and technicians in order of producing programs that can intensify the use of technologies in the municipal schools. Being like this, it emerges the need of re-evaluating policies that guide these programs, mainly the understanding of "modernization" of the Brazilian public schools through emphasis in the "technologizing" schools without providing other fundamental elements as teachers' training and maintenance of those programs so that those policies work as factors of social inclusion, fostering new forms of acting, of thinking, and of building knowledge in the contemporary society.

Key words: TV Escola Program - Irecê - Bahia; educational public policies; Pedagogic practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	ITINERÁRIO DA PESQUISA	14
2	O PROGRAMA TV ESCOLA NO PAÍS	20
2.1	ESTRUTURA E TRANSMISSÃO	23
2.2	POLÍTICA DE FINANCIAMENTO	29
2.3	POLÍTICA DE GESTÃO	36
2.4	CONJUNTURA DE FUNCIONAMENTO	43
3	CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO	48
3.1	HIPERTEXTUALIDADE	50
3.2	INTERATIVIDADE	53
3.3	TECNOLOGIAS E AS ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO	56
3.4	NOVAS CONEXÕES, OUTROS CURRÍCULOS E PRÁTICAS	60
4	O PROGRAMA TV ESCOLA EM IRECÊ	65
4.1	INFRA-ESTRUTURA DO KIT NAS ESCOLAS	66
4.2	INDICADORES DE UTILIZAÇÃO	72
4.3	O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES	83
4.4	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99
	APENDICES	102

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-Antenas analógica e digital / Escola Municipal de Angical - zona rural de Irecê / foto da autora
- Figura 2 - Secretaria de uma escola zona urbana / foto da autora
- Figura 3 - Sala dos professores de uma escola zona urbana / foto da autora
- Figura 4 – Armário de uma escola na zona urbana / foto da autora
- Figura 5 – Armário de uma escola na zona rural / foto da autora
- Figura 6 – Utilização do *kit tecnológico* em outras programações
- Figura 7 - Alunos assistindo abertura das olimpíadas 2004 no pátio da escola / foto da autora
- Figura 8 - Alunos numa sessão de cinema em sala de aula numa escola da zona urbana / foto da autora
- Figura 9 - Antenas parabólicas numa casa da zona rural / foto da autora
- Figura 10 - Antena parabólica numa casa da zona urbana / foto da autora
- Figura 11 - Alunas do ensino fundamental numa escola da zona urbana / foto da autora

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de mestrado tem sua constituição fundada no meu percurso de graduação em Pedagogia, na minha inserção no grupo de pesquisa *Educação, Comunicação e Tecnologias* [<http://www.faced.ufba.br/~educom>] pertencente à linha de Pesquisa *Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação* do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Durante esse período pude vivenciar um *currículo alternativo*, que não perpassava apenas pelos tradicionais ambientes de ensino, como a sala de aula, mas um currículo que era instituído a partir de outras fronteiras espaciais da universidade pública com as atividades de monitoria, pesquisa, extensão e o convívio na residência universitária.

Ingressei na UFBA em 1998. No primeiro semestre me deparei com disciplinas obrigatórias como Matemática I oferecida pelo Instituto de Matemática, que tinha como ementa o estudo de conjuntos, funções e outros conteúdos programáticos do ensino médio. Minha primeira reflexão sobre currículo começava aqui: que significado tinha uma disciplina daquela para mim? Não conseguia ver nenhuma relação pedagógica, não via nenhum *link* com os estudos que iriam se seguir dentro do currículo do curso. Cheguei à conclusão de que essa disciplina não era um componente básico nem fundamental para minha formação. Ela estava num território separado, isolado de outras dimensões conceituais pertinentes à formação do pedagogo, professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Não demorou muito e as concepções sobre esse currículo começavam a ser discutida, revisadas, entrava em cena a reforma curricular do curso de Pedagogia da UFBA. Uma reforma que foi desencadeada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e das orientações curriculares para profissão do Pedagogo. Esta última buscava, principalmente, afirmar seu papel docente.

Os alunos, nesse período foram convocados a conhecer as propostas de reforma, com a conseqüente opção de migração do currículo antigo para o novo. As informações e propostas iam sendo compartilhadas entre a comunidade acadêmica da Faculdade de Educação num processo dialógico que tinha como objetivo a escuta, principalmente desses atores, para se constituir numa proposta legítima, que contemplasse as mudanças necessárias ao pedagogo nesta contemporaneidade. Por fim, tivemos o currículo reformulado, modificando a estrutura

anterior. Foram derrubados os pré-requisitos. Os estudos independentes realizados fora da sala de aula, em outros espaços de aprendizagem, assim como estágios não-obrigatórios, passaram a ser creditados. Parte desse currículo foi dedicada a disciplinas optativas que eram selecionadas pelos alunos para aprofundamento de estudos no campo da sua formação.

Foi a partir desses novos referenciais conceituais que minhas reflexões sobre o currículo começaram a nascer, ganhando sentido e sendo ressignificadas, me possibilitando mais tarde aprofundar esses estudos no mestrado e no ensino das disciplinas Currículo, Educação e Sociedade, e Organização da Educação Brasileira do ensino nos cursos de licenciatura desta universidade, como professora substituta.

Em paralelo a essas experiências, reside de 1999 até 2002, período da graduação, na residência universitária, local em que vivenciei experiências que me despertaram politicamente e que me fizeram entender que a Universidade era muito mais que o envolvimento acadêmico restrito às questões do curso. Passo a integrar as comissões que geriam os processos internos da residência, assim como os externos em relação à co-gestão com a Superintendência Estudantil e Reitoria. Nesse espaço fui aprendendo que a construção desta Universidade depende muito da luta estudantil, de nossas intervenções. O que me levou ao Diretório Acadêmico de Pedagogia e ao movimento estudantil da UFBA.

No ano de 2000 iniciei experiências acadêmicas no âmbito da pesquisa e ensino, realizei atividade de *monitoria* por dois semestres na disciplina EDC-266 Informática na Educação, tendo como professores permanentes Nelson De Luca Pretto e Menandro Ramos. Esse programa da Pró-Reitoria de Graduação tinha o objetivo de colocar o aluno ainda na graduação em contato com a atividade de ensino, possibilitando desenvolver seu potencial para docência. Durante esse período me aproximei do grupo de pesquisa desses professores e comecei a me envolver com atividades inovadoras coordenadas coletivamente pelo grupo como o *Curso Ensinar & Aprender: Caminhos metodológicos e Mapas de navegação* desenvolvido com outros profissionais da FAGED/UFBA junto aos professores do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET), que experimentava uma proposta de currículo não-linear com um intenso uso da rede internet.

Quando concluí a monitoria, propus, junto com o professor Nelson Pretto, um projeto de iniciação científica ao Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq intitulado *TV e Vídeo: O que é educativo?* Aprovado em 2001, começo a recuperar a história da TV

Educativa no Brasil; realizo ainda sistemáticas análises sobre o significado do educativo na programação infantil da televisão. Esta pesquisa marca significativamente a opção pelo estudo das questões ligadas à televisão e educação neste caminho de pós-graduação.

Integrado ainda a este trabalho de iniciação científica estava uma parte prática desenvolvida junto ao *ÉduCANAL*¹ da Faculdade de Educação. Neste espaço entrei em contato com os elementos que compõem a narrativa televisiva e cinematográfica, como o roteiro, a filmagem, a edição. Mais tarde, no primeiro ano da pós-graduação, em 2003, produzi o vídeo *Tabuleiro Digital* com o nosso grupo de pesquisa, vídeo de curta-metragem que divulga a concepção geral do projeto de inclusão digital com uso do software livre, hoje em pleno desenvolvimento na FACED.

Em 2002, chegando ao final da graduação escrevo a monografia final de curso sobre televisão e vídeo na escola, discutindo os desafios e possibilidades de trabalho com essa linguagem; o fazer pedagógico com essas tecnologias, e a superação da lógica ensinativa² de nossas escolas a partir de uma prática mais interativa, dialógica, horizontalizada, onde os atores educativos possam explorar livremente suas potencialidades.

Esta, entre outras questões, me inquietava, uma vez que nosso grupo vem estudando os valores intrínsecos dessas tecnologias, a interatividade, a hipertextualidade, a cibercultura, compreendendo-as como cultura digital, que invade nossas escolas através dos discursos trazidos pelos nossos alunos. No entanto, essas escolas continuam alheias a esse novo modo de estruturação dos espaços educativos.

Fazendo parte desse universo de reflexões, destaco as disciplinas cursadas no mestrado, *Currículo e Etnopesquisa – Formação*, ministrada pelo professor Roberto Sidnei com a qual pude estabelecer as reflexões implicadas no âmbito das tecnologias e o currículo, ora apresentado neste trabalho. Acrescento ainda o estágio docente em *Polêmicas Contemporâneas*, disciplina que aborda questões sociais, educacionais e culturais necessárias à formação docente, e que tradicionalmente não são exploradas nos currículos de licenciatura, e a disciplina *Conhecimento e Sociedade I – Universidade, Nação e Solidariedade*, ministrada pelo saudoso Felipe Serpa, uma investida em que se aproxima a universidade da comunidade

¹ Canal interno de comunicação da Faculdade de Educação da UFBA onde integra um sistema de produção e transmissão de programas de TV e uma Rádio na Web. [<http://www.radio.faced.ufba.br>]

² Transmissão de conteúdos de aprendizagens nos moldes de uma educação tradicional. Este conceito foi desenvolvido durante minha pesquisa de iniciação científica para caracterizar o formato de alguns programas educativos veiculados pelos canais abertos da TV brasileira.

não só discutindo os problemas sociais, mas possibilitando aos estudantes da pós-graduação dialogarem com os saberes produzidos nesses espaços.

Ainda no âmbito do mestrado me envolvi como professora orientadora do curso de Licenciatura em Pedagogia – Ensino fundamental / Séries iniciais, uma parceria da Faculdade de Educação da UFBA com a Prefeitura Municipal de Irecê [<http://www.faced.ufba.br/~irece>], um Programa de Formação de Professores que propõe uma experiência curricular inovadora no campo da educação. Este projeto nasce dentro do nosso grupo de pesquisa, e prevê a intensa utilização das tecnologias perpassando o currículo de forma horizontal, através de seus eixos temáticos. Esse envolvimento me levou a escolher a Rede Municipal de Educação de Irecê como espaço de realização da minha pesquisa de campo, estudando o uso que é feito do *Programa TV Escola* nesse sistema de ensino.

Além da implicação no campo da pesquisa, como orientadora no programa de formação de professores, na época, essa escolha passou também pela vontade pessoal, política, de contribuir com a Rede Municipal de Ensino de Irecê de modo mais efetivo, considerando ainda que a Universidade deva ter um compromisso social em relação à pesquisa e ao desenvolvimento da educação no interior do Brasil.

Sendo assim, esta pesquisa buscou mergulhar numa realidade local, para conhecer as características e singularidades de uma Rede Municipal de Ensino no interior da Bahia e, quem sabe, do Brasil, procurando entender o fenômeno educativo ora pesquisado a partir dessa diversidade e da complexidade de um sistema nacional de educação. Isso nos levou a entender que as políticas públicas, quando pensadas de forma global e sem perceber as particularidades locais são homogeneizante, formatadas e estruturadas para atender às diferentes realidades educacionais de forma igual.

1.1 ITINERÁRIO DA PESQUISA

O Município de Irecê fica a 478 km de Salvador, possui 335 km² de extensão territorial com uma população de 59.436 habitantes, de acordo com o último censo de IBGE³. Situa-se na zona fisiográfica da chapada diamantina setentrional, abrangendo a área do

³ Consulta ao site em 27/03/05.

[<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31&paginaatual=1&uf=29&letra=I>]

polígono da seca e compõe a região com mais 19 municípios circunvizinhos. Irecê se constitui na principal cidade dessa microrregião agregando serviços de educação superior, assim como serviços médicos especializados.

Esta pesquisa representa um estudo de caso do *Programa TV Escola* nas 30 escolas que compõem a Rede Municipal de Educação desse município, o que permitiu conhecer a infra-estrutura tecnológica do TV Escola, seus indicadores de utilização, identificando as principais práticas pedagógicas em relação ao uso dos recursos do *Programa*. Conjuntamente com este estudo, tecemos análise da conjuntura federal do *Programa*, o que possibilitou compreendê-lo numa perspectiva global, identificando os fatores que por ventura operem como limites ao seu pleno desenvolvimento.

Principais questões investigadas:

- como se encontra a atual conjuntura política do *Programa TV Escola* no país, sua migração para o modelo digital de transmissão, sua estrutura e funcionamento;
- quais os indicadores de utilização do *Programa* na Rede Municipal de Irecê, que elementos tem operado como facilitadores ou obstáculo a sua utilização?
- as práticas pedagógicas dos professores a partir da utilização do *Programa* exploram e/ou se assemelham às lógicas de interatividade e hipertextualidade (dialógicas) ou estão ainda centradas na lógica unívoca da transmissão (locução do professor) para recepção (do aluno);
- quais são as demandas de formação desses professores em relação ao uso dessas tecnologias no espaço escolar;
- qual a percepção dos alunos em relação ao *Programa*?

Dentre as etapas desta pesquisa, considerei a revisão bibliográfica uma etapa inicial, processual e permanente, o que me possibilitou um aprofundamento teórico sobre meu objeto, o desenvolvimento da pesquisa de campo; e todo diálogo na autoria deste texto dissertativo.

Os referenciais de Marília Fonseca (1998; 2000), Lígia Magalhães (1999), Sônia Draibe (1999), Alessandra de Assis Picanço (2001), Nelson Pretto (2001), Raquel Goulart Barreto (2001), Maria Luiza Belloni (2002), Maria Helena Bonilla (2002; 2004), Maria de Fátima Monte Lima (2002), Alda Maria Duarte Araújo Castro (2002) e o acesso ao site do

Ministério da Educação me ajudaram a compreender o panorama das políticas de educação a distância e o *Programa TV Escola*.

Alguns desses autores puderam estar nos dois campos que fundamentam este trabalho, tanto nas políticas como nas práticas pedagógicas e sua relação com as tecnologias de informação e comunicação. Autores como Jesus Martín – Barbero (1987), Edemilson Jorge Ramos Brandão (1992), Pierre Levy (1993;1998), Nelson Pretto (1994; 1996), Paulo Freire (1994; 2002), Joan Ferrés (1996), Willian Doll (1997), Marco Silva (2000), Edméa Oliveira (2001), Rosa Maria Bueno Fischer (2001), Andréa Cecília Ramal (2002), André Lemos (2002; 2004), Roberto Sidney Macedo (2002) e Vani kenski,(2003), Felipe Serpa (2004) colaboraram nesta compreensão. Até porque eles pensam as tecnologias além da perspectiva de meras ferramentas ou instrumentos, para eles essas tecnologias são resultantes de uma nova maneira de pensar e agir. Considerando ainda que não existe uma separação do campo das políticas com as práticas pedagógicas, elas se relacionam de forma interdependente. Marli André (1995) e Roberto Sidney Macedo (2000), foram fundamentais ao estudo para execução metodológica e analítica da pesquisa.

A pesquisa de campo teve duas etapas. A primeira de ordem quantitativa foi executada em todas as 30 escolas da Rede, no período de março a maio de 2004, através da aplicação de questionários (APÊNDECES A, B, C) destinados aos gestores escolares, professores e coordenadores. Desse universo, 228 professores, 30 coordenadores e 30 diretores participaram da pesquisa, representando 60 % dos trabalhadores da Rede Municipal de Educação. Nesta etapa levantamos a infra-estrutura tecnológica e os indicadores de utilização.

A segunda etapa foi realizada no mês de agosto, a partir de um estudo de caso de três escolas, duas localizadas na zona urbana e uma na zona rural. Essa opção metodológica “[...] possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...]” (ANDRÉ, 1995, p.49). O critério de escolha tentou atingir a amplitude da Rede, observando suas características e singularidades. A primeira delas foi escolhida porque se situa num bairro periférico da cidade, onde as condições sócio-econômica dos alunos são bastante precárias, assim como as condições de infra-estrutura da escola. A segunda foi escolhida, pelo potencial tecnológico, o que a diferencia das demais, já que possui internet via rádio, um sistema interno de comunicação amplificado, dispõe de antena analógica e digital do *Programa*, e conta com quatro TVs e quatro vídeos. Estas duas escolas atendem à Educação Infantil ao Ensino Fundamental das séries iniciais. A terceira foi escolhida por atender

prioritariamente ao Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries e estar situada na zona rural do Município.

Durante a coleta de dados foi realizada observação das práticas dos docentes em sala de aula que faziam uso do *kit tecnológico*, naquele momento. Fiz entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICES D, E, F, G, H) com técnicos da Secretaria de Educação Municipal, professores, coordenadores pedagógicos e alunos. Colhi imagens para produção de um *fotoclip* que pretendeu apresentar o campo desta pesquisa, a infraestrutura das escolas e os sujeitos nela implicados. Analisei ainda documentos, como o projeto pedagógico da escola, seus fundamentos, fiz observação participante nos encontros de Atividade Complementar/AC onde são realizados os planejamentos pedagógicos e as discussões sobre o processo de aprendizagem de alunos, além das questões de ordem burocrática em relação à gestão escolar. Essa abordagem qualitativa de pesquisa permitiu uma observação atenta do fazer pedagógico dessas escolas em relação ao uso do *Programa*, possibilitando uma compreensão dinâmica e contextualizada de toda a pesquisa.

Essa estruturação metodológica possibilitou, ainda, o entendimento do objeto estudado numa perspectiva global e local. Na medida em que íamos relacionando as questões pertinentes à conjuntura do *TV Escola* no país, sua gênese, estrutura e gestão pelo Governo Federal, foi possível compreender os principais condicionantes que operam como facilitadores ou obstáculos à utilização dessas políticas de educação a distância, para formação de professores, assim como sua utilização para o fortalecimento da educação básica. Essa descrição mostrou as implicações que perpassam o fazer pedagógico dos professores com o *Programa* e a política de modo geral. Optamos por esse caminho, por entender que,

a estrutura de um estudo de caso deve ser composta, pelo menos em três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Para ela essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar. (ANDRÉ, 1995, p.42).

A execução desta pesquisa só foi possível, porque os atores educativos que fizeram parte dela estiveram dispostos para informar, permitiram-se observar, participaram de forma ativa, estabeleceram um processo de confiança, de crença neste trabalho, acolheram a

pesquisadora, levando-me à mobilização dos sentidos necessários para sua concretização. Essa implicação foi bastante relevante para entender como o *Programa TV Escola*, na Rede Municipal de Irecê, está funcionando. No entanto é importante dizer que o resultado deste trabalho representa a conjuntura de funcionamento e as práticas estabelecidas no âmbito desse sistema educacional nos meses de março, abril, maio, e agosto de 2004. Portanto, como esta pesquisa tem como análise esse dado momento, reconheço que outras práticas poderão ter sido implementadas no âmbito da gestão do *Programa* neste Município após esse período, pois, reconheço que na medida que ia interagindo com os atores educativos, novas reflexões já lhes motivavam a executar o *TV Escola* dentro de outras possibilidades. Nesse sentido, compreendo que as análises realizadas neste trabalho tem um caráter temporário, até porque,

os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente. (MACEDO, 2000, p.149/150)

Todo itinerário trilhado neste mestrado resultou nesta dissertação composta por quatro capítulos fundamentados através dos referenciais citados anteriormente. O primeiro capítulo apresenta os antecedentes que me levaram a escolher este campo de estudo e os caminhos metodológicos percorridos durante a construção deste trabalho.

O capítulo 2 pretendeu levantar a gênese do *Programa TV Escola*, as atuais políticas públicas, principalmente sua migração para o modelo digital de transmissão e estrutura administrativa entre estados e municípios, a sua política de financiamento, discutindo as implicações de um *Programa* fundamentado numa política descentralizadora. Trago ainda a conjuntura do seu funcionamento para além da cidade de Irecê, com os relatos de pesquisas sobre o tema em municípios e estados do país. A partir daqui as análises iam sendo referenciadas com o funcionamento do *Programa* também em Irecê, sem necessariamente atender um princípio linearizante de produção de dissertação que propõe que a discussão sobre o campo da pesquisa seja dedicada ao último capítulo. Portanto, ao adotar este modelo, pude estabelecer uma relação entre o que estava no âmbito de uma “política macro”, no caso da gestão federal, e a “política local” no caso da gestão municipal.

O terceiro capítulo discute a cultura digital e a educação, trazendo os valores que são intrínsecos às tecnologias digitais, como a interatividade, a hipertextualidade, para um diálogo no campo da educação e as novas conexões necessárias ao currículo escolar. Busca analisar ainda as principais abordagens do trabalho pedagógico com as tecnologias no campo da educação.

No quarto e último capítulo, trago a análise do *Programa TV Escola* em Irecê, através dos indicadores de utilização, as questões que funcionam como facilitadores ou obstáculos a sua plena utilização na formação docente e no seu uso como material didático, o fazer pedagógico a partir da utilização do *kit tecnológico*, a percepção dos alunos, tecendo as considerações finais deste trabalho.

2. O PROGRAMA TV ESCOLA NO PAÍS

A utilização de tecnologias na história da Educação no país não é tão recente. Algumas experiências, descritas a seguir, foram realizadas pelo governo federal e por algumas unidades da federação, experiências essas que consistiam no uso de televisão e rádios educativas. Dentre esses projetos podemos destacar o Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares), implantado experimentalmente no Rio Grande do Norte, na década de 60, que pretendia formar professores usando a televisão via satélite. O Projeto SACI foi uma iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), na época Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE). Segundo Barbalho (2004, p.19), o Projeto chegou a executar algumas fases, inicialmente a de experimentação, que envolveu

transmissão entre a Universidade de Stanford e o INPE, consideradas, pelos engenheiros envolvidos no projeto, como suficientes para provar a viabilidade técnica das conexões através de satélite. Tratava-se de uma ligação de cunho experimental, utilizando-se o satélite ATS-3. A fase dois envolveria 500 escolas do Rio Grande do Norte, utilizando programas para alunos das três primeiras séries do primeiro grau e capacitação de professores. O Experimento Educacional do Rio Grande do Norte (EXERN), como foi chamada esta fase, cujo objetivo era estudar a viabilidade de utilização de meios de comunicação de massa em projetos de educação escolar de grande escala, foi desenvolvido, mas não através de satélite. Foram utilizadas o rádio, a televisão e material impresso.

De 1972 a 1975 o projeto piloto se deu sob a coordenação do INPE, e a partir de 1976 sua gestão financeira e administrativa foi assumida, principalmente, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. O SACI foi transformado no SITERN (Sistema de Teleducação do Rio Grande do Norte), coordenado, conjuntamente, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que recebeu os equipamentos de geração e transmissão do sinal de TV, e pela Secretaria Estadual de Educação, que recebeu os equipamentos de recepção a serem instalados nas escolas. No entanto, a conjuntura político-econômica do momento inviabilizou o desenvolvimento do projeto. A crise do petróleo e a alta de preços dos equipamentos tornaram mais difícil sua manutenção e a ausência de recursos federais no financiamento do projeto acabou gerando impossibilidade de gerenciamento por parte da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, o que levou o projeto a fracassar.

Além das experiências dirigidas a formação de professores, ocorreu a criação, pelo Governo Federal, da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), em 1967, uma iniciativa do Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) que, na época, tinha a função de dotar recursos para financiar a instalação e a manutenção de um sistema nacional de televisão educativa estimulando sua criação através dos governos estaduais.

Embora a criação do Centro tenha ocorrido em 1967, alguns programas educativos já tinham ido ao ar no início da década de 60, a exemplo da TV Cultura –SP que começa sua experiência no ensino, quando ainda pertencia ao grupo dos Diários Associados, uma emissora comercial que cedia dois horários de sua programação para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em 1967, a TV Cultura foi adquirida pelo Governo do Estado de São Paulo, e a partir de 1969 começou seu funcionamento como instituição mantida pela Fundação Padre Anchieta, entidade de direito privado criada pelo então governo de São Paulo.

Em 1982, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa incorporou a Secretaria de Aplicações Tecnológicas e o Serviço de Radiodifusão Educativa (SER), ao qual estava vinculada a Rádio MEC e alterou sua sigla de FCBTVE para FUNTEVÊ, que se responsabilizou pela coordenação política e administrativa do projeto.

Em 1990, a FUNTEVÊ passou a denominar-se Fundação Roquette Pinto (FRP) de acordo com o disposto na Lei nº 8.029, de 12 de abril do mesmo ano. A partir de 1993 a FRP e suas emissoras, a TVE do Rio de Janeiro e a TVE do Maranhão, foram transformada em Organização Social, num modelo proposto pelo então Ministro Bresser Pereira, como uma forma de dar mais flexibilidade à gestão orçamentária, financeira e administrativa. Ao longo do tempo, a FUNTEVÊ, e depois a Fundação Roquette Pinto vêm enfrentando séria crise econômica que tem limitado sua inserção no campo da televisão pública brasileira, tendo tido muita dificuldade em estabelecer o papel de liderança entre as televisões públicas e educativas do país.

A partir de 1993, as ações de formação continuada de professores ressurgem no país motivadas pelo debate em torno do plano decenal para a educação e a conseqüente aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, que, através do seu artigo nº 80, estabelece que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, enfatizando a valorização do magistério através da utilização do ensino a distância.

Em 1995, o Ministério da Educação começa a formular uma política de capacitação de professores. Em maio de 1996 é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED)⁴ através do Decreto nº 1.917, que visa implantar a política do governo federal de educação a distância e de informatização das escolas públicas do país. Neste mesmo ano são criados os Programas *TV Escola*⁵ lançado experimentalmente no Piauí, em setembro de 1995, indo ao ar em março de 1996 para todo Brasil, e o Programa de Apoio Tecnológico (PAT). Este último instituído pela Resolução n. 15 do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação, que financiou progressivamente os *kits tecnológicos* para o universo de escolas da Rede Municipal e Estadual de Ensino com mais de 100 alunos no país.

Além do *TV Escola*, a SEED desenvolve em parceria com as secretarias estaduais e municipais, o Programa Nacional de informática na Educação (Proinfo)⁶ criado em 9 de abril de 1997 pela Portaria nº 522, que tem como objetivo introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola Pública como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem por meio da telemática. Em cada Estado, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação desenvolvem suas atividades junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) criados pelo programa, para descentralizar suas ações. Nestes núcleos são desenvolvidas as atividades de capacitação de professores e técnicos de suporte, elaboração de projetos pedagógicos e desenvolvimento de pesquisas. O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)⁷ se iniciou em 1999 experimentalmente nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e se consolidou em 2000, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sua finalidade é valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública. Para tanto oferece um curso de nível médio com habilitação em magistério para professores que tenham concluído apenas o ensino fundamental, ou Ensino médio, sem habilitação para docência, e que estejam lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental ou em classes de alfabetização. Segundo dados publicados na página do programa, no portal do Ministério da Educação cerca de 27.372 professores já participaram do curso, distribuídos em 1107 municípios das regiões acima citadas.

⁴ [<http://portal.mec.gov.br/seed>]

⁵ A seguir o programa será abordado em sua estrutura, transmissão, gestão e condições de uso em estados e municípios.

⁶ [<http://www.proinfo.mec.gov.br>]

⁷ [<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br>]

O Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED)⁸, é um Programa desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, em parceria com a CAPES, para apoiar projetos que visem o desenvolvimento da educação presencial e/ou a distância. O Ministério da Educação, por meio do PAPED, incentiva a pesquisa e a construção de novos conhecimentos que proporcionem a melhoria da qualidade, equidade e eficiência dos sistemas públicos de ensino, pela incorporação didática das novas tecnologias de informação e comunicação.

Além desses programas, a Secretaria desenvolve ainda o Rádio Escola⁹, que produz materiais didáticos para o trabalho docente e capacitação dos professores na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio. O projeto está organizado sob a forma de programas radiofônicos, incluindo materiais impressos e orientação técnica, que servem de apoio ao trabalho desenvolvido em localidades com altos índices de analfabetismo. Além disso, desenvolve o curso *TV na Escola e os Desafios de Hoje* em parceria com a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniREDE) e Secretarias de Educação, que capacita os professores para trabalharem com o *Programa TV Escola*.

Apesar da SEED manter vários programas contemplando informática educativa, rádio e televisão como meios centrais em suas ações, ficou evidente, durante a revisão de Literatura, que a Secretaria não adota uma política em rede, ou seja, não investe numa articulação desses três dimensões tecnológicas nas escolas públicas do país. Cada programa executa suas ações sem uma integração com esses meios tecnológicos. Em muitos casos, temos ainda a ausência de dois ou mais programas nos municípios. Em Irecê, por exemplo, não existe o PROINFO, o PROFORMAÇÃO, nem o RÁDIO ESCOLA sendo executado no âmbito da Rede Municipal de Educação.

2.1 ESTRUTURA E TRANSMISSÃO

O *Programa TV Escola* constitui-se num conjunto de ações midiáticas, com uso da TV, Vídeo e Material Impresso, destinado à capacitação docente e enriquecimento do processo educativo dos alunos do ensino fundamental e ensino médio. O ponto de partida do *Programa*

⁸ [<http://200.130.6.181/site/index.php>]

⁹ [<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=74&Itemid=204>]

foi o envio para escolas públicas com mais de 100 alunos de um conjunto de equipamentos, denominado *kit tecnológico*, composto por: televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite e dez fitas de vídeo VHS. Sua programação é transmitida via Satélite de Comunicação Brasilsat-I e transmitidos para todo país em canal aberto. Os vídeos veiculados abrangem as áreas disciplinares e transversais dos níveis fundamental e médio, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio*.

Há no Brasil, segundo o Censo de 2003, 60.955 escolas públicas com mais de 100 alunos. Nessas escolas, estudam 28 965 896 alunos e trabalham 1 091 661 professores. A SEED¹⁰ informa que o *TV Escola* está em 39 634 do total dessas escolas, o que representa 65% da Rede Pública Brasileira. O *Programa* ainda está presente em 221 Núcleos de Tecnologias Educacional, 200 em agências do Proformação, 116 em universidades públicas que formam professores.

Para sintonizar o canal no sistema analógico de transmissão o receptor do satélite deve ser colocado em polarização horizontal. Alguns receptores têm ajuste com o número do transponder (canal do satélite). Nos modelos com opções de 1 a 24, deve ser escolhido o nº 3, em outros receptores a sintonia é feita pela frequência de recepção direta do satélite, de 3.700 a 4.200MHz, neste caso, deve-se escolher 3.770 MHz. Outra possibilidade de sintonia é a frequência intermediária em receptores digitais, pela qual se deve escolher 1.380 MHz.

A programação diária está organizada em 2 horas de transmissão de programas destinados ao ensino fundamental, 1 hora de programação para o Ensino Médio e 1 hora de programação do *Salto para o Futuro*¹¹. O *Salto*, como é conhecido este último programa, que está no ar desde de 1991, utiliza diferentes mídias, tv, internet, fax, telefone e material impresso no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação. O *Programa* conta com orientadores educacionais, que coordenam os trabalhos em aproximadamente 800 telepostos distribuídos em todo o território brasileiro e tem momentos que possibilitam aos professores reunidos nesses espaços um contato “ao vivo” com os debatedores dos temas em análise através do uso do telefone, fax ou e-mail. Toda programação é reprisada quatro vezes ao dia para o Ensino Fundamental e duas vezes ao dia para o Ensino Médio e duas para o *Salto*. O *Programa* veicula ainda, nos finais de semana, uma programação específica para a comunidade, intitulada Escola Aberta, que vai ao ar aos sábados das 14 às 20h e aos domingos das 8 às 20h.

¹⁰ Acesso ao site <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/default.shtm> em 05/12/04.

¹¹ [<http://www.tvebrasil.com.br/salto>]

A SEED argumenta que essa organização em reprises permite que os mesmos vídeos possam ser assistidos em diversos turnos. No entanto, essa estruturação restringe a oferta de uma variedade na programação. Esse número de reprise não se justifica, pois o professor pode optar pela programação antecipadamente através da grade enviada às escolas e disponibilizada na rede, no site [<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola>], organizando a realização da gravação com o apoio de uma equipe na escola, inclusive fora do horário de seu turno de trabalho. Esta é, inclusive, a orientação dada pela SEED, no que tange à organização do *programa* para as Redes de Ensino, para, com isso, realizar a formação da videoteca na escola. Portanto, para que ocupar o canal com uma programação que se repete por quatro vezes ao dia para o ensino fundamental, por exemplo, se isso reduz o potencial do espaço de veiculação de mais programações? Aumentando o espectro, o canal poderia incentivar a veiculação de programações locais de emissoras educativas e/ou produções independentes realizadas pela comunidade escolar.

Atualmente a SEED/MEC vem substituindo as antenas parabólicas analógicas por digitais, tendo em vista a proposta de digitalização do *Programa*, que já transmite para diversas escolas no país a programação em sistema digital, melhorando assim o sistema de recepção do *TV Escola*, o que permite maior qualidade de imagem e som. Paralelamente a esse sistema, o *Programa* realiza ainda a transmissão analógica que vai continuar até a plena substituição dos antigos receptores pelas antenas e receptores digitais. Segundo dados da SEED¹², 24 mil escolas já receberam a antena digital.

Conjuntamente com essa etapa de transmissão em sistema digital o MEC vem experimentando o *TV Escola Digital* em algumas instituições públicas de ensino nos Estados do Acre, Amazonas, Espírito Santo, Ceará, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso do Sul. Este novo projeto vai permitir além da transmissão de programas de televisão, textos e imagens. As transmissões são feitas via satélite em banda larga, e através de um receptor digital, professores e alunos receberão esses conteúdos e poderão armazená-los por até uma semana, em um disco rígido, permitindo ainda que o usuário grave o texto ou a ilustração desejada em um cd-room para ser assistida sempre que se desejar.

O objetivo do Ministério é instalar o *TV Escola Digital* nas 180 mil escolas de ensino básico dentro de quatro anos, criar mais conteúdo para os cursos de formação continuada dos

¹² Acesso ao site <http://www.mec.gov.br/seed> em 15/10/2004.

professores, e ofertar um canal de retorno para que o professor possa mandar mensagens com sugestões e pedir conteúdos específicos.

Segundo Jean-Claude Frajmund, coordenador do *TV Escola* Digital, em declarações disponíveis no site do Ministério da Educação na época do lançamento do programa¹³, a interatividade é uma das principais características da *TV Escola* Digital. Isso porque permite a transmissão de conteúdos complementares, como textos, questionários e guias de orientação. O professor vai conversando com a TV por meio de um controle remoto".

Ao nosso ver isso não muda a lógica de emissão/recepção, característica do sistema analógico. O fato de o telespectador poder selecionar a programação desejada através do *Zapping* no seu controle remoto não muda a sua condição de passividade; ele continua tendo acesso a um conjunto de pacotes prontos, só que agora podendo armazená-lo e assisti-lo em computador ou pela TV.

Nessa etapa inicial, a proposta da *TV Escola* Digital ainda não permite uma plena interação entre os usuários, eles não participam nem experimentam o processo de produção, o que nos faz entender que o novo equipamento se constitui apenas num *moderno* gravador de programação¹⁴.

Nosso grupo de pesquisa entende que a interatividade deve ser fator fundante do processo de comunicação nos projetos de formação de professores que fazem uso da educação a distância, assim como nas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias cotidianamente na escola. Para nós, a interatividade em ambientes educacionais está na possibilidade de interferir, modificar a mensagem, produzir e compartilhar informações de forma coletiva. Somente,

dessa forma há uma superação das tradicionais relações interativas lineares. Não há mais separação entre emissor e receptor. Todo emissor é potencialmente um receptor e todo receptor é potencialmente um emissor, ambos produzem conjuntamente, codificam e decodificam ao mesmo tempo, o que permite que as diversidades se expressem, sem o crivo de um centro emissor. (BONILLA, 2002, p.190)

A proposta da *TV Escola* Digital até aqui não consegue superar a tradicional dicotomia do modelo *broadcasting* de televisão, um pólo emite e outro recebe, assemelhando-se a velha

¹³ Fonte: <http://celepar7cta.pr.gov.br/portfolio.nsf/0/8ed67e6e8a30749b03256df80042e3c7?OpenDocument>

¹⁴ No próximo capítulo vamos discutir os percursos do usuário da interação técnica do aparelho de televisão até a plena interatividade.

concepção de transmissão de informação na educação tradicional, que por sua vez fundamenta a perspectiva *ensinativa* de se fazer televisão educativa.

No *TV Escola* digital com “conteúdos interativos”, o nível de interação do usuário se limita ao aspecto técnico, ele pode selecionar, gravar e assistir, utilizando outras interfaces, como o computador, em espaços-tempos diferentes “[...] instituindo uma temporalidade própria e independente do fluxo das mesmas” (LEMOS, 2004,p.2). Lemos classifica em Nível 1 de interação essa relação homem e técnica. Para ele existe uma evolução dessa relação com mais dois níveis, que vão proporcionar o “desaparecimento” da interatividade técnica apenas e caminhar em direção à uma “interface zero”, a uma simbiose completa, ou seja à interação entre os usuários da tecnologia.

Em Irecê, das trinta escolas da Rede Municipal, oito escolas são equipadas com *kit digital* (antena e receptor digitais). Deste número, 40% estão com defeito (APÊNDICE I). A falta de preparação técnica para utilizar o equipamento na escola proporcionou instalações e manuseio incorretos, o que gerou problemas nas antenas digitais. A orientação do Ministério da Educação é que, ao receber a antena digital, a escola deve contratar um técnico para instalar os equipamentos. No entanto, como faltam recursos às escolas para manutenção desses serviços, os gestores, com ajuda da comunidade, acabam tentando instalar o novo equipamento sem o devido conhecimento técnico, gerando muitas vezes problemas com a antena digital antes mesmo da sua plena instalação.

Este número, quando comparado ao universo das antenas analógicas que funcionam desde 1997 no município e que apresentaram problemas no período desta pesquisa, é significativo, pois apenas 14% (APÊNDICE J) desses equipamentos estavam com defeito, o que demonstra a necessidade de o Ministério investir na capacitação para a implantação do Projeto na fase digital, já que muitas Redes Municipais de Ensino no país não possuem recursos suficientes para capacitar os profissionais do magistério para execução dos diversos projetos que são implementados pela SEED, que em sua maioria demandam preparação para entender o contexto tecnológico em que estão estruturados, e assim explorar esses programas suficientemente.

Nos casos das antenas digitais que estejam dentro do prazo de garantia, as escolas de Irecê podem encaminhá-las para conserto. O problema é que as direções dessas escolas enfrentam várias dificuldades: precisam enviá-lo ao revendedor em Florianópolis / Santa

Catarina para serem feitos os devidos consertos, o que tem levado um tempo de 60 a 90 dias para o retorno da antena. Este procedimento é realizado geralmente pela direção escolar sem apoio financeiro para o transporte do material por parte do Ministério. Passando o período desta garantia, o *Programa* não se responsabiliza com a manutenção, ficando então a cargo das escolas e da Secretaria de Educação o custo do serviço.

Mais um dado relacionado à dificuldade de operar o receptor digital foi encontrado nas escolas que possuem os dois sistemas de antenas, que corresponde a 20% (APÊNDICE L) do total. Identificamos em algumas dessas escolas que, embora o aparelho digital estivesse instalado em perfeito estado, geralmente o receptor ficava desligado. Os professores, coordenadores e diretores dessas escolas justificaram que não sabem utilizar o novo *kit*, não se sentem seguros, têm medo de danificar o aparelho ao selecionar uma programação.

Pelas razões expressas anteriormente, percebe-se que as escolas têm deixado de receber o sinal do canal em melhor sintonia, e/ou explorar os dois sistemas, assim como ampliar o potencial de recepção em diversos espaços dessas instituições de ensino. Portanto capacitação é importante para que a comunidade escolar aprenda a operar a antena digital, pois sabemos que a tecnologia digital é complexa, envolve outra lógica de funcionamento diferente da tecnologia analógica.



Figura 1-Antenas analógica e digital / Escola Municipal de Angical – zona rural de Irecê / foto da autora

Até o momento nenhuma ação de formação em relação ao novo modelo de transmissão tem sido executada pela SEED. O site disponibiliza apenas uma orientação quanto à instalação do *kit digital*¹⁵. A Secretaria de Educação do Município e as escolas de Irecê que receberam esse novo *kit*, ainda não receberam maiores informações quanto à concepção do projeto, e nenhum convite para participar de capacitação. Isso revela um dos principais problemas enfrentados pelas escolas do país em relação ao desenvolvimento do *Programa*: a falta de garantia de recursos para manutenção, resultado da política de descentralização da gestão de programas implementados pelo Ministério, que consiste muito mais numa divisão de tarefas do que uma parceria fundada em co-gestão autônoma com apoio financeiro por parte do Governo Federal.

Nesse sentido, o MEC se responsabiliza pela idealização do *Programa*. Cabe a ele determinar as ações que deverão ser implementadas no âmbito das escolas do país, enquanto aos estados e municípios cabe a sua execução. Segundo Belloni (2003), a partir da estrutura em que está organizado o *Programa*, entende-se que, o discurso do MEC opera da seguinte forma: “[...] as oportunidades estão dadas, os programas disponíveis, se o professor não aproveitar o problema é dele e de sua escola, não mais do governo que já fez sua parte.” (p. 6). Conclui-se então que os recursos tecnológicos foram distribuídos, se algo deu errado, a culpa fica para as escolas que não souberam administrar, se der certo, o mérito fica para o Ministério e agências de financiamento.

2.2 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO

Os *kits* que estão presentes nas escolas do país foram adquiridos de forma descentralizada, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), repassado às Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação para atendimento às escolas de ensino fundamental e médio, assim como outros espaços de formação de professores como faculdades e universidades. Para obter o *kit*, bastava atender à Resolução FNDE nº 21, de 07 de agosto de 1995, ou seja: ser uma escola pública com mais de 100 alunos, independente de localização urbana ou rural, e dispor de energia elétrica. Mas, a partir de 2001, o orçamento da União não mais contemplou a liberação de recursos para aquisição de equipamentos para o *Programa TV*

¹⁵ [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/Manual_de_Instalacao.pdf]

Escola. Assim, a Secretaria de Educação a Distância não vem podendo atender aos constantes pedidos de aquisição de *kits* para escolas ainda não atendidas pelo *Programa*.

A orientação do Ministério é que as Secretarias de Educação obtenham os *kits* com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) - instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e Decreto nº 2.264, de junho de 1997 – que abre possibilidade de aquisição e manutenção dos equipamentos da *TV Escola*.

Informações no site do *Programa* (Brasil, 2005) diz que, deduzindo-se a remuneração do magistério (contemplada com os 60% do FUNDEF), o restante dos recursos (correspondente ao máximo de 40%) deverá ser utilizado na cobertura das demais despesas previstas no art. 70 da Lei nº 9.393/96 (LDB), que permite:

- **remuneração e aperfeiçoamento de demais profissionais da educação** - sendo alcançados por esta classificação os profissionais do ensino fundamental que atuam no âmbito do respectivo sistema de ensino (estadual ou municipal), seja nas escolas, seja nos demais órgãos integrantes do sistema, e que desenvolvem atividades de natureza técnico-administrativa (com ou sem cargo de direção ou chefia), como, por exemplo, o auxiliar de serviços gerais lotados em exercício nas escolas ou órgãos/unidades administrativas do ensino fundamental. Com isso pode-se “contratar um técnico” para ser responsável pela *TV Escola*.
- **aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino** - sendo alcançados por esta definição as despesas com: compra de equipamentos diversos, necessários e de uso voltado para o atendimento exclusivo das necessidades do sistema de ensino fundamental público (exemplos: carteiras escolares, mesas, armários, mimeógrafos, retroprojetores, etc). Televisor, vídeo, computador e outros recursos tecnológicos podem também ser adquiridos. Manutenção dos equipamentos existentes (máquinas, móveis, equipamentos eletro-eletrônicos, etc), seja mediante aquisição de produtos/serviços necessários ao funcionamento desses equipamentos (tintas, graxas, óleos, energia elétrica, etc), seja mediante a realização de consertos diversos (reparos, recuperações, reformas, reposição de peças, revisões, etc); Neste caso, conserto de TV, parabólica, videocassete e outros podem ser feitos; ampliação, construção (terreno e obra) ou acabamento de escolas e outras instalações físicas de uso exclusivo do sistema de ensino;

- **uso e manutenção de bens vinculados ao ensino** – são caracterizadas neste item as despesas com o uso de quaisquer bens utilizados no sistema de ensino (exemplo: locação de um prédio para funcionamento de uma escola) e com a manutenção do bem utilizado, seja com a aquisição de produtos consumidos nesta manutenção (material de limpeza, óleos, tintas, etc) ou na realização de consertos ou reparos no seu funcionamento;
- **aquisição de material didático – escolar e manutenção de transporte escolar** – nesta classificação são consideradas as despesas com aquisição de materiais didático-escolares diversos, destinados ao uso coletivo nas escolas (material desportivo utilizado nas aulas de educação física por exemplo) ou individual dos alunos, seja a título de empréstimo (como é o caso do acervo da biblioteca da escola, composto de livros, atlas, dicionários, periódicos, etc), seja para fins de doações aos alunos carentes (exemplo: lápis, borrachas, canetas, cadernos, cartolinas, colas, etc); Pode-se então comprar fitas para gravação dos programas da *TV Escola*.

Em síntese, os recursos do FUNDEF podem ser direcionados ao *Programa TV Escola*. Cada Rede Municipal ou Estadual de ensino pode utilizar recursos para contratar um técnico responsável pela *TV Escola*, comprar e realizar manutenção de TV e Vídeo, computador e outros equipamentos. As Secretarias Municipais ou Estaduais podem ainda construir salas específicas para o *Programa* nas escolas. No contexto atual, portanto, as escolas das Redes Estaduais e Municipais que desejem ter o *Programa* em sua escola devem procurar as respectivas Secretarias de Educação para acordar a questão de uso dos 40% do FUNDEF. O problema é que as secretarias estaduais e municipais não conseguem priorizar a compra de equipamentos para aquisição do *Programa* nem a manutenção do *TV Escola* tendo em vista a demanda de despesas com outros serviços relacionados ao ensino fundamental. Segundo informações da Rede Municipal de Educação de Irecê, os recursos destinados para a manutenção do ensino fundamental não são suficientes para manter as despesas com este nível de ensino, o que acaba implicando na não prioridade em custeio com a manutenção e desenvolvimento do *Programa*. Por esse motivo não existe uma política no âmbito da Rede de Ensino que contemple o gerenciamento financeiro-administrativo do programa com recursos do FUNDEF em conjunto com as escolas.

No caso de Irecê, cada escola aplica de forma individual a quantidade de recursos possíveis para a manutenção do programa. Essas verbas são advindas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e são repassados anualmente para escolas públicas do país. São

recursos destinados à aquisição de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola, o que tem possibilitado, em alguns casos, à manutenção, conservação e pequenos reparos dos equipamentos do *kit tecnológico* nas escolas. Apesar do *Programa* no município não contar com parte dos recursos do FUNDEF para o seu desenvolvimento, o mérito de conservação do *kit* analógico, por exemplo, é de cada escola que, dentro de seu orçamento consegue criar alternativas para o conserto dos equipamentos. O que evidencia que o PDDE tem proporcionado autonomia financeira às escolas, possibilitando maior rapidez na resolução dos problemas, diminuindo assim a constante burocracia para aquisição de bens e serviços na escola pública brasileira.

Essas questões relacionadas à macro política da Educação, considerando-se aqui a dimensão de financiamento e gestão por parte do governo federal, interferem profundamente na dimensão da micro política educacional, e neste caso, a Escola e a Rede Municipal de Educação do município que não têm condições de suprir sozinhas a responsabilidade principal de prover financeiramente os recursos para o *Programa*, vivenciam profundos obstáculos ao desenvolvimento de uma política de formação dos professores com o *TV Escola*, assim como a utilização dos vídeos como recursos didáticos em sala de aula. Conseqüentemente, há a falta de articulação do *Programa* ao currículo da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Até 1999, a abrangência do *TV Escola* se limitava ao Ensino Fundamental. A partir daí, um acordo com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) permitiu a ampliação do *Programa* também para o ensino médio, com objetivo de equipar progressivamente as 12 343 escolas com este nível de ensino no país com o *TV Escola*. Como essas Secretarias de Educação Estaduais poderão adquirir novos equipamentos para implementar o *Programa* em escolas que não foram contemplados em tempo pelo Ministério, já que o envio de *kits* foi suspenso em 2000? Como poderão prover a manutenção do *TV Escola*, se não contam com financiamento da União para este nível de ensino? Como pode o Ministério investir numa ampliação da programação estendida ao Ensino Médio se temos uma parcela considerável de escolas que ainda não possuem os *kits* instalados? Estas questões nos levam a crer que o MEC investe na veiculação de uma programação específica para este nível de ensino, sem ter um plano estratégico que possa garantir a utilização do *TV Escola* plenamente nas escolas de ensino médio do país.

Apesar de ter havido um acréscimo de investimento na implantação do *Programa* de R\$ 1. 125,000 em 1999, com as antenas analógicas, para R\$14.999,750, em 2002 com as antenas

digitais (BRASIL,2003) podemos verificar que o MEC só investiu prioritariamente na política de instrumentalização da escola pública, com o envio do *kit analógico*, em 1999. Nos anos seguintes, 2000 e 2001, temos os recursos contingenciados, ou seja, nestes dois anos não houve verbas para investimento em manutenção e capacitação de professores para utilização do *TV Escola*.

Se o recurso foi contingenciado durante 2000 e 2001, isso significa que o orçamento da União designou em seu planejamento um total de recursos que deveria ser destinado ao *Programa*, e que, durante sua execução, esse total necessário ao seu desenvolvimento foi suspenso. É nessas circunstâncias orçamentárias que se opera o desenvolvimento dessas políticas educacionais: a União se ausenta da responsabilidade de manutenção financeira ao *Programa*, e o MEC com um discurso “progressista” pautado na descentralização das ações de gestão, sustenta a estrutura de financiamento de programas, quando delegam aos Estados e Municípios a execução financeira, administrativa e pedagógica de tais projetos no setor educacional.

Estas e outras questões estão intimamente ligadas à estrutura do financiamento da educação no país. O Banco Mundial, hoje é um das principais agências de empréstimos de recursos monetários a países em desenvolvimento. No Brasil, do total de recursos emprestados, a área social recebe “[...] cerca de 16% e a educação, em média 1,7 %”. (FONSECA,2000, p.60). No caso brasileiro, esses recursos recebidos fazem parte da nossa dívida externa, o que gera todos os custos financeiros, políticos e econômicos de qualquer empréstimo.

Nesse sentido, o Banco Mundial deixou de ser um órgão que apenas financia os setores sociais, passando a ser um órgão político, um “[...] articulador do globalismo econômico [...]” (FONSECA, 2000 p. 60). Ele, hoje, é um articulador da dívida externa mundial, podendo reduzir o empréstimo destinado a um país, influenciando, inclusive, no empréstimo de outras agências de financiamento também.

Para Marília Fonseca (2000) a formação a distância, dentro do limite conceitual do Banco Mundial, fundamenta-se em bases restritivas, como o aligeiramento do processo de ensino. Sua concepção fundamental é a descentralização que desformaliza o ensino, transformando-o num processo mais rápido e de baixo custo. Sendo assim, a autora aponta a relação do financiamento da educação no Brasil e a subordinação do seu setor educacional a esses organismos de empréstimo, já que passam a “orientar” as concepções das políticas educacionais, determinando prioridades relacionadas aos planos e metas, onde devem ser investidos os recursos, quais setores

da sociedade devem ser priorizados. No caso brasileiro, assim como em outros países em desenvolvimento, o Banco Mundial enfatiza o emprego dos investimentos no ensino fundamental, ou primário, por entender que:

[...] o mercado de trabalho moderno será cada vez mais restrito, daí a necessidade de uma política seletiva para a educação. Para os países em desenvolvimento, isto é, os países pobres, o nível primário foi considerado o mais adequado para a iniciação imediata no trabalho, especialmente o mercado tradicional. De forma a justificar essa proposição seletiva, o Banco atribui à educação primária a qualidade de permitir maior retorno financeiro aos indivíduos (em termo de salários) do que o próprio ensino superior. Essa relação mostra-se inversamente proporcional nos países ricos, onde o nível superior possibilita um retorno econômico mais significativo. (FONSECA, 2000, p.71)

Podemos identificar ainda elementos dessa política orientando os programas da educação a distância no país. A exemplo da programação do *TV Escola*, desde sua criação até pouco tempo priorizou-se a formação dos professores do ensino fundamental. Atualmente, apesar do *Programa* atender também o ensino médio, a maior parte de sua grade de programação ainda é dedicada ao ensino fundamental, que conta com dez horas de veiculação, enquanto o ensino médio tem apenas três horas dentro do canal educativo, considerando-se ainda que a implantação de uma programação dedicada ao ensino médio foi realizada sem os devidos ajustes estruturais que se faz necessários, neste caso recursos mantidos pela União para o seu funcionamento nos Estados e Municípios.

A estrutura do financiamento desses e outros programas funcionam assim, porque as políticas públicas são fundadas no conceito de necessidades básicas. Isto significa que “[...] os serviços públicos devem suprir minimamente as carências de uma população despojada de sobrevivência[...]” (LIMA, 2002, p.211). Ou seja, cabe aos governos investir prioritariamente em necessidades básicas para suprir a escolarização da população nos países de baixa e média renda. O financiamento do Banco Mundial para a Educação no Brasil impõe o requisito de prioridade desses recursos no ensino fundamental, visando atender as qualificações necessárias para os setores produtivos desse tipo de sociedade, economicamente desfavorecida. Com isso, impõe a esses países uma política de restrição à educação superior pública e acentuada expansão do ensino privado, alijando ainda um investimento em fatores humanos como formação e salário do professor, o que reduz o papel do Estado no financiamento da Educação, bem como a

diminuição dos custos do ensino, acentuando-se assim a descentralização administrativa.

Na linha da Educação a Distância, os projetos financiados pelo Banco Mundial no país se configuram na mesma estrutura: ênfase na descentralização administrativa, redução dos custos e capacitação aligeirada. Segundo Barreto (2003, p.5), o discurso “[...] de ordem econômica veicula um modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental e ancorado nos materiais de ensino”. Como se pode perceber, os projetos ligados a esta área vêm priorizando a distribuição de computadores para as escolas, televisão, vídeo e antenas parabólicas, o que é fundamental, mas, por outro lado presenciamos sérios equívocos, como os pacotes instrucionais para treinar os professores quanto à utilização dessas tecnologias na escola com programas de capacitação em larga escala, sem acompanhamento e avaliação, fundamentados em propostas curriculares homogeneizantes submetidos às leis do mercado. O que acaba incidindo mais sobre a “[...] quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação”. (FONSECA, 1998, p. 20). Importante destacar que essa ênfase “instrumental” além de estar apoiada na estrutura da política de financiamento, ela acaba determinando conseqüentemente o paradigma pedagógico estabelecido nos programas de Educação a Distância da SEED, especialmente nos de formação de professores, como o *TV Escola*, que segundo Belloni (2002, p. 19) representa uma proposta de formação muito mais “ensinativa” do que “apreendente” já que se centram

nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais etc.), que correspondem mais a interesses **políticos e econômicos** do que a demandas e necessidades, e não nos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.), o que, em educação a distância, é fatal. (grifo nosso)

Corroboram com a questão acima citada os princípios que norteiam a linha de ação da a Secretaria de Educação a Distância (BRASIL, 2005) já que propõe um sistema tecnológico cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples - capaz de:

- trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico;
- ampliar oportunidades onde os recursos são escassos;
- familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano;

- dar respostas flexíveis e personalizadas a pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;
- oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento;
- estender os espaços educacionais;
- motivar os profissionais e alunos para aprender em continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.

Para a SEED as tecnologias devem ser “[...] incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos”. (BARRETO, 2003, p.15). Para a autora, esse novo paradigma assume a redução das tecnologias a ferramentas de ensino a distância, excluindo justamente os modos da sua apropriação na formação e no trabalho docente.

É importante pontuar que acreditar numa proposta de formação de professores a distância pela qual se superem as distâncias geográficas e as desigualdades sociais no campo da Educação é imprescindível na sociedade contemporânea. No entanto, a crença em um processo de formação no qual não se altere a forma com que este vem operando, aligeirado e com redução de custos, e por fim acreditar que teremos uma mudança significativa sem alteração da política salarial dos trabalhadores da educação básica, certamente não vai colaborar com a atual intenção do governo de “[...] investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.” (BRASIL, 2004)

Portanto, o MEC precariza o trabalho docente e minimiza as tecnologias a estratégias materiais de educação a distância, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais de empréstimo, como se essas tecnologias na educação pudessem ser pensadas apenas como ferramentas e/ou instrumentos para realização do ensino, independentes, separadas de quem irá manipulá-las nesse processo. Isso nos leva a crer que o discurso do MEC “[...] posiciona as tecnologias no lugar do sujeito[...]” (BARRETO, 2003, p.8) e tudo isso a favor de um sistema mais barato, acessível e de manuseio mais simples.

2.3 POLITICA DE GESTÃO

Segundo informações da SEED, a estrutura administrativa do *TV Escola* está organizada em uma equipe técnica em Brasília, e um grupo de 27 (vinte e sete) coordenadores estaduais que prestam serviços na gestão do *Programa* a nível nacional. A definição formal das atribuições e responsabilidades dos executores do *Programa TV Escola* foi incluída na Instrução/FNDE nº 1, de 12 de junho de 1995, que dispõe sobre a operacionalização do Programa de Apoio Tecnológico às escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino Fundamental e estabelece para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação as parcelas de responsabilidade sobre o *Programa*. Em seu Art. 5º, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação assim como suas escolas, “[...] se responsabilizarão pelo emprego dos recursos financeiros recebidos e, a título de contrapartida, pelos recursos materiais e humanos necessários à instalação e manutenção dos equipamentos.” Sendo assim, coube ao FNDE o repasse de recursos para a aquisição descentralizada dos equipamentos. À SEED cabe prover a transmissão, aquisição de direitos de exibição de vídeos educativos, produção de vídeos e de materiais impressos.

No caso do *TV Escola*, a SEED delega para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade de realizar as orientações de utilização do *Programa* e a capacitação docente; e para as escolas a gravação dos programas transmitidos, a montagem da videoteca, divulgação do material impresso e designação de um profissional para coordenar as atividades.

Neste sentido, o êxito do *Programa TV Escola* fica a cargo exclusivamente da atuação das Secretarias de Educação dos Estados ou dos Municípios. O *Programa*, para conseguir um bom desenvolvimento, depende desses órgãos intermediários, inicialmente alijados dos processos decisórios, mas obrigados a executá-los, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas Redes de Ensino. Portanto, a autonomia proposta pelo *Programa* é uma autonomia outorgada dentro das imposições de decretos do Ministério.

Do ponto de vista da autonomia escolar, é importante para uma Rede de Educação, seja estadual ou municipal, gerir coletivamente o *Programa*, decidir sua forma de utilização, pois isso permite que o *TV Escola* ganhe significado para esses atores educativos. O problema é que *Programa* não preparou as Secretarias Estaduais e Municipais para desenvolverem essas ações no âmbito dos estados e municípios, de modo articulado, para que pudessem gerir o *Programa* de forma autônoma. Como as Secretarias Estaduais ou Municipais, por questões políticas, ou técnicas, se omitem da responsabilidade de gerenciar coletivamente o *TV Escola*, acaba a Escola

assumindo a responsabilidade sozinha, sem ter condições estruturais, financeiras e pedagógicas para executá-las.

De acordo com informações da SEED, no ano de 2000, iniciou-se a implantação do sistema de monitoramento do *TV Escola*. Seus objetivos principais são: orientar a ação da SEED e dos coordenadores estaduais para a tomada de decisão estratégica, gerencial e operacional; valorizar a autonomia de Estados e Municípios; identificar dificuldades comuns e compartilhar ações de forma sistematizada; facilitar decisões colegiadas entre as diferentes esferas de governo Federal, Estadual e Municipal. Essa iniciativa visa, também, acompanhar os cursistas matriculados no Curso de Extensão “TV na Escola e os desafios de hoje”. A versão atual do Sistema de Monitoramento do *TV Escola* foi desenvolvida pela Coordenação do Programa, ligada ao Centro de Excelência e Treinamento de Educação do Paraná (CETEPAR) que colocou o próprio sistema à disposição da SEED para distribuição gratuita aos Estados da Federação que assim o desejassem. O sistema é constituído pelos seguintes módulos independentes:

- coordenadores Estaduais: registro dos dados de coordenadores regionais;
- *kit tecnológico*: controle da rede física de equipamentos do *TV Escola*;
- uso da *TV Escola*: questionário do uso do Programa,
- salto para o futuro: controle de atendimento ao programa Salto para o Futuro,
- videoteca: controle de uso da videoteca,
- certificação: registro de acompanhamento de cursos feitos pelos professores da Rede.

Esse sistema encontra-se em processo de revisão, prevendo-se, inclusive, seu uso via Web. A falta de informatização das Secretarias Estaduais e Municipais e de suas regionais se configura na maior dificuldade ao processo de desenvolvimento desse sistema.

Outras iniciativas da SEED foram implementadas desde a criação do *TV Escola*, mas sem êxito em suas ações. Neste caso, o projeto de Gestão Compartilhada, resultado de uma parceria que envolveu a Secretaria de Educação a Distância, as Coordenações Estaduais da *TV Escola*, e a Coordenação Nacional de Gestão de Programas Sociais da Casa Civil da Presidência da República. Contou, ainda, com a cooperação da Coordenação do Curso de Especialização em Educação a Distância, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Este programa foi lançado oficialmente no *III Workshop Nacional da TV Escola*, realizado em Salvador – BA, em dezembro de 1997. A proposta de implantação do Projeto objetivou mudanças na forma de organização e de gestão dos órgãos e instâncias responsáveis pela *TV Escola*, privilegiando a descentralização, a articulação e a ação conjunta. A proposta básica era que o processo gerencial

garantisse a sustentabilidade do programa nos estados, seu uso pedagógico e sua apropriação pelas escolas e pela comunidade escolar. Relatório divulgado pela SEED em 2002 apresenta os principais resultados alcançados com o Projeto: a adoção de um conceito de gestão mais apropriado às características da educação a distancia e a elaboração, pelos Estados, de seus planos de gestão.

A última etapa do Projeto, que seria o apoio técnico e financeiro para implantação dos Planos Estaduais não foi concluída, pois em 2000 terminou a parceria com a Casa Civil e a SEED não teve disponibilidade financeira para assumir a ação. O que demonstra uma falta de continuidade das políticas educacionais, uma prática muito vista no âmbito da educação pública.

Segundo a Rede Municipal de Irecê, nenhuma dessas propostas chegou até o Município via MEC ou Secretaria Estadual de Educação, o que demonstra que essas ações ainda não conseguem se estender para o interior do Brasil, geralmente ficam muito concentradas no âmbito das capitais brasileiras, até porque o poder central administrativo das Secretarias de Educação ficam instaladas nessas cidades, o que faz com que o princípio da descentralização dessas ações centrais ainda funcionem de modo limitante nas Diretorias Regionais de Educação (DIRECs), nos Municípios do Estado, motivadas por condicionantes políticos ligados à gestão desses programas e as questões próprias das distâncias territoriais entre DIRECs e cidades onde essas Sub-Secretarias estão funcionando. No caso do projeto de implantação do sistema de monitoramento do *TV Escola* via WEB, essas propostas esbarram ainda na falta de conectividade das escolas à rede internet.

Por outro lado, o problema básico da gestão está na comunicação e nos recursos financeiros, é claro. Vários relatos de diretores escolares colocaram em evidência a ausência de participação da Secretaria Municipal de Educação na gestão do *Programa*. A mesma justificou a ausência de um acompanhamento mais sistemático ora pelo acúmulo de tarefas, ora por falta de conhecimento dos objetivos do *TV Escola* e sua responsabilidade nesta parceria, assim como pela falta de recursos financeiros para sua execução. Observa-se aqui que antes mesmo de um *Programa* de monitoramento do *TV Escola* é preciso introduzir os gestores tanto da Secretaria Municipal como das escolas numa formação inicial sobre o *Programa* o que precede a proposta de “controle” através de um sistema monitorado de gestão. Observamos em Irecê que existe um desconhecimento por parte da Secretaria Municipal de Educação sobre os objetivos do

Programa. Uma capacitação sobre o *TV Escola* por parte do Ministério se faz necessária já que temos obstáculos no âmbito de sua gestão nos municípios.

Na Rede Municipal de Irecê, ao longo dos sete anos de funcionamento do *TV Escola*, não existe nenhum registro de capacitação de professores municipais promovido pela Secretaria Estadual de Educação ou pela própria Rede Municipal. Segundo diretoras e coordenadoras pedagógicas, as escolas municipais nunca foram convidadas oficialmente a participar de cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, e isto quando não existia ainda a municipalização do ensino.

Os professores que relataram experiência de realização do curso *TV na Escola e os Desafios de Hoje* foram convocados porque possuem vínculo docente com a Rede Estadual, além da municipal. Vários docentes entrevistados atribuíram a falta de articulação das Secretarias Estaduais e Municipais à oposição política entre Prefeitura e Governo do Estado, marcada desde 1996 no município. Ou seja, questões ligadas à política partidária, e relações de poder, acabam sendo superior aos interesses dos cidadãos. Nesse sentido, os programas que possuem uma estrutura descentralizada no Brasil, além de contar com as dificuldades financeiras para quem executa, ainda contam com limitações de âmbito político administrativo que impedem avanços no desenvolvimento de suas ações. Sendo assim, a política de descentralização do *TV Escola* e outros programas não privilegiam o caráter colaborativo, porque,

a tradição política brasileira é de competição, de medição de forças. As categorias centralização/descentralização estão vinculadas à questão do exercício do poder político, mesmo porque, desde o final do século XX, a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do estado. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.142)

Essa discussão sobre a descentralização do sistema educacional brasileiro é histórica. Segundo Castro (2002, p.2) a descentralização das políticas educacionais aparece desde o Ato Adicional de 1834 e vem adquirindo diversas concepções de acordo com o contexto político, econômico, cultural e social de cada época.

Nos anos noventa do século XX, o discurso da descentralização aparece com um ar de modernidade, sendo incorporado às agendas políticas dos governos. Podemos ver as políticas de financiamento da educação e seu fortalecimento da educação numa perspectiva descentralizada no Brasil, principalmente em programas de apoio ao ensino fundamental, como o programa de

reforço financeiro às escolas através do PDDE, a merenda escolar e a capacitação docente, esta mediante o ensino à distância, através do *Programa TV Escola*, PROINFO e Proformação.

O modelo de gerenciamento do *Programa TV Escola* adotado pelo MEC está pautado na descentralização, e se configura numa política imperativa aos estados e municípios; é ele quem determina as metas que deverão ser desenvolvidas e cumpridas, sem lhes garantir recurso exclusivo para sua manutenção. Aqui verificamos a maneira de a União conceber as políticas da Educação, mantendo o poder decisório nas ações mais centrais. No caso *TV Escola*, verificamos que a seleção e veiculação dos programas, sua produção e emissão ainda estão sob o domínio do Ministério. A política de descentralização que deveria reforçar a participação da comunidade onde estão inseridas as escolas, valorizando a veiculação de produções televisivas locais no *TV Escola*, se esbarra numa estrutura hierarquizante: o Ministério centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades. Portanto, é aqui que identificamos a contradição do modelo de política descentralizada que se quer tornar flexível e autônomo, adaptado às ações locais, com a parceria dos estados e municípios. Para o Ministério o processo de descentralização está na perspectiva de se dividir as principais responsabilidades, a maior parcela de trabalho aos estados, municípios e suas escolas. Dentro de suas concepção não considera as diferenças econômicas, financeiras, políticas e administrativas que configuram as escolas dos diversos estados brasileiros, nem propicia a participação local, já que reduziu esta última sua tarefa apenas a

executar eficientemente as ações pré-determinadas por um centro externo de poder. As aspirações individuais em direção ao conhecimento e ao trabalho, que constituem a condição para uma cidadania efetiva, cedem lugar a uma racionalidade que destina *a priori* "a cada um o que lhe é devido". Fica, assim, a dúvida quanto à coerência da tese meritocrática do modelo neoliberal que atribui ao mercado a virtude de propiciar a concorrência equânime entre os indivíduos. (FONSECA, 1998, p20)

Por outro lado, é oportuno acrescentar que o Ministério, ao adotar a característica da descentralização para a formação de professores através de programas de educação a distancia, deixa uma parcela maior de responsabilidade aos estados e municípios, pois eles terão que lidar com um processo tecnológico inovador de formação de professores que depende de tutoria, acompanhamento, de condições de tempo que os professores estudem.

O Ministério se ausenta de ambas as questões, nem garante a formação para aprender a utilizar os recursos dessa modalidade de ensino, nem desenvolve a capacitação do professor com o *Programa*. As Secretarias de Educação, por sua vez se omitem também, por conta do desconhecimento de suas responsabilidades, ou falta de capacidade de gestão, ficando então a escola responsável pela capacitação de seu corpo docente, e manutenção do *Programa* com os recursos financeiros que não são exclusivamente para este âmbito.

Para Castro (2004), o MEC apostou na proposta de descentralização desses programas de forma abrupta e repentina, sem o devido preparo das partes envolvidas e sem o devido assessoramento, em grande parte, das Secretarias Estaduais e Municipais, o que acabou impedindo o desenvolvimento do *Programa TV Escola* em muitos Estados. Isto, para a autora, acaba

deixando uma lacuna difícil de ser preenchida pela falta de preparo dos docentes e pela infra-estrutura deficiente das escolas. A descentralização é uma estratégia, porém não a única, logo deve ser vista não de forma mítica como se fosse resolver, por si só, os problemas educacionais. Ela é um dos instrumentos disponíveis ao Estado para que se promovam mudanças. Para tanto, a ela devem ser associados outros mecanismos de transformação das próprias instituições. Por si só, e utilizada de forma isolada, sem alterar outros aspectos do aparelho do Estado, a descentralização não pode trazer os resultados esperados. (CASTRO, 2002, p.4)

Toda política de descentralização em que o Ministério vem apostando não prevê o fortalecimento dos seus programas através da autonomia aos estados e municípios com ênfase no seu gerenciamento, com garantia de recurso e capacitação. Certamente, se o processo de descentralização estivesse aliado a uma política de valorização do profissional da Educação, com formação docente e maiores salários, o Ministério estaria mais próximo das gestões locais, desenvolvendo conjuntamente o *Programa* e adequando-os às reais necessidades das escolas públicas brasileiras.

Pesquisa realizada por Lígia Magalhães em 1999 nas escolas da Rede Estadual de Salvador, analisou o gerenciamento administrativo e pedagógico do *Programa TV Escola*, através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/ Bahia) em suas escolas de Ensino Médio. Os dados do *Programa* na Bahia também evidenciam dificuldades. Sua análise buscou entender o desenvolvimento do papel da SEC na parceria com a SEED. Em Salvador,

Magalhães (1999, p.84) identificou a falta de uma gestão mais efetiva do *Programa* nas escolas, com uma coordenação que capacite e acompanhe sua execução e também que,

Não há acompanhamento sistemático do processo de implantação do Programa TV Escola nas escolas públicas de Salvador. Não há um trabalho de sensibilização e informação sobre o uso do PTVE. A utilização fica sob a responsabilidade de cada professor individualmente, da forma que ele acha que deve ser utilizada, e não por conhecer os propósitos do PTVE e os resultados que poderia obter do programa.

A autora concluiu que tanto o sistema como a unidade escolar não desenvolvem o potencial pedagógico do *Programa*. Funcionários da Secretaria de Educação, em encontro com os professores para prestar apoio aos usuários do *TV Escola*, não tinham domínio de informações sobre como utilizar o *TV Escola*, e sobre quais as atribuições do coordenador, quantas e quais fitas são destinadas à capacitação dos professores e quantas são destinadas ao uso didático com os alunos.

Nas escolas, os materiais impressos (revistas, cadernos e agenda da programação) eram pouco divulgados junto aos professores. Magalhães acredita que a falta de uma gestão compartilhada em toda comunidade escolar, e a não-inclusão do *Programa* no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), assim como no Projeto Político-Pedagógico, impedem que o *TV Escola* seja articulado de forma mais sistemática no trabalho pedagógico do professor, no seu dia-a-dia.

2.4 CONJUNTURA DE FUNCIONAMENTO

A SEED realizou uma pesquisa em âmbito nacional, em parceria com o Núcleo de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, para avaliar a implantação do *TV Escola* após dois anos de instalação. Dentre as principais constatações estava à presença do *Programa* em dois terços das escolas públicas brasileiras, atingindo uma cobertura estimada de “[...] 73% dos alunos (21,9 milhões) e 70% dos docentes (840 mil) do ensino fundamental público.” (DRAIBE & PEREZ, 1999, p.32). A implantação do *kit tecnológico* durante o início do *Programa* não encontrou obstáculos quanto à instalação das antenas e receptores. No entanto, seu funcionamento já indicava dificuldades: “[...] a gravação de filmes e a sua plena utilização na capacitação docente ainda não ocorrem

satisfatoriamente[...]” (DRAIBE & PEREZ, 1999, p.45). Que intervenções políticas foram feitas pela SEED depois dessa avaliação? Temos cerca de sete anos de *TV Escola* e este mesmo dado é revelado em Irecê e por pesquisas realizadas em Santa Catarina, Manaus e no Distrito Federal. A SEED instala os equipamentos, mas não acompanha de forma administrativa, financeira e pedagógica o seu desenvolvimento, articulando Secretarias Estaduais e Municipais.

No caso do *TV Escola* em Irecê, dos 228 professores que fizeram parte da pesquisa, apenas 3% (APÊNDICE M) assistem à programação, e nenhum deles realiza gravações. Em visitas às escolas onde estavam os professores que assistiam ao *Programa*, realizamos entrevistas semi-estruturadas, e encontramos os motivos que levam à falta de gravação. Entre eles está a ausência de recursos para a compra de fitas VHS. Os gestores educacionais acrescentaram que a verba anual do PDDE não consegue garantir os materiais de consumo mais comuns para os professores ministrarem suas aulas durante o ano letivo e, por considerarem a aquisição da fita de vídeo como um recurso muito caro, não podem privilegiar esse material em detrimento de outros como o giz, o estêncil, o papel ofício, prioritários no contexto da educação do município.

Além da gravação, outros problemas configuram as mesmas dificuldades do *Programa* no país. Belloni (2003), em Santa Catarina, constatou que, das 134 escolas estaduais e municipais pesquisadas na grande Florianópolis, 40% desse total estavam com problemas técnicos nos *kits tecnológicos*. Essa precariedade técnica, segundo a autora, se distribui de modo mais ou menos igualitário nas duas Redes públicas: das 82 escolas estaduais pesquisadas, em 38% delas o *kit tecnológico* não estava funcionando. Nas 42 escolas da Rede Municipal esse percentual é um pouco maior: em 45% delas o quadro era o mesmo. Outro dado relevante identificado pela autora é a falta de uma infra-estrutura mínima que assegure aos professores condições para recepção do *TV Escola*. Não existem salas estruturadas para exibição dos vídeos, nem espaço reservado para estudo dos professores, o que demonstra que as formas arquitetônicas das escolas no país precisam ser repensadas, adaptadas às novas demandas espaciais de aprendizagem.

Embora o estado de Santa Catarina possua a maioria dos professores de ensino fundamental com nível superior (52%), existe ainda uma parcela considerável de professores (48%) que possui somente um diploma de nível médio. Este último percentual corresponde a 20 mil professores que atuam nas séries iniciais, e que deveriam ser atendidos prioritariamente

pelo *Programa*, já que são os professores que mais precisam de formação. No entanto, a pesquisa demonstra que o modelo descentralizado de distribuição de uma programação via antena parabólica e gravação/organização a cargo das escolas, melhor se adaptaram aos professores que possuem maior escolaridade. Estes têm “[...] mais condições de desempenhar o papel de estudante autônomo, que a proposta aberta e flexível da *TV Escola* exige [...]” (BELLONI, 2003, p.5).

Pesquisa realizada por Claudia Guerra Monteiro através do programa de pós-graduação da Universidade Metodista de São Paulo, intitulada *Cidadão VHS: a aventura da TV Escola em Manaus*, e que implicou um trabalho de campo em 94 escolas de ensino fundamental em Manaus, revelou que, do total de escolas visitadas, a maioria convive com fitas mofadas, em função do clima quente e úmido da região. Como as escolas só recebem o *kit* e não há nenhum treinamento, nem material disponível para a manutenção das fitas, o clima tropical amazônico reduz significativamente o tempo de uso dos vídeos. Existem escolas que perderam todo o estoque de fitas gravadas (MONTEIRO 1999, p. 13). A autora acrescenta ainda que o serviço de segurança patrimonial é precário, muitos *kits* foram roubados, e nem sempre as escolas recebem novos *kits* para substituição. Isto nos revela que o *TV Escola* precisa repensar sua estrutura de funcionamento para os diferentes Estados brasileiros. É necessário que as políticas possam atender essas diversidades, com financiamento para investimento em manutenção do *Programa*.

Os problemas relacionados à arquitetura escolar e à infra-estrutura dos locais onde ficam instalados os equipamentos são sempre apontados nessas pesquisas. No caso de Manaus a autora acrescenta que as salas em que são exibidos os programas do *TV Escola* são pequenas para o número excessivo de alunos: deveriam abrigar 30 alunos, mas geralmente abrigam 60, por conta da falta de salas de aula que possam atender à demanda de alunos na Rede de ensino. Por esse motivo, o televisor de 14 polegadas é inapropriado para tal trabalho, já que os alunos ficam impossibilitados de enxergar a tela.

Em vista disso, podemos identificar os entraves de uma política hegemônica para diferentes regiões, com diferentes realidades educacionais. O *Programa* não atende a esses Estados com financiamento para implementar o funcionamento do *TV Escola* em melhores condições, adequando-o ao contexto em que estão inseridos.

Em pesquisa sobre o Salto para o Futuro no Distrito Federal, em 1997, a autora Elizabeth Danziato Rego Lima também revelou semelhantes problemas que dificultam o funcionamento da

proposta de capacitação dos professores. Importante ressaltar que, esta pesquisa foi uma das primeiras sobre o tema, realizou-se um ano após implantação do *TV Escola*. Portanto, várias contribuições sobre o seu funcionamento do *Programa* nos Estados do Brasil já eram emitidas, no entanto, não estamos verificando mudanças significativas no âmbito da política do Ministério.

Entre as principais questões levantadas pela autora na época estavam a inexistência de infra-estrutura adequada aos telepostos e as salas onde aconteciam a recepção da programação; Impossibilidade da equipe de produção do programa realizar visitas aos telepostos brasileiros. Este aspecto, para a autora, é de grande importância, pois colocava a referida equipe distante do professor. A Falta de preparo técnico da equipe, que ela já apontava em 1997 como um dos aspectos mais sérios em relação ao próprio futuro do programa “Um Salto Para o Futuro”, mostra a urgência de se oportunizar a capacitação do pessoal envolvido com a recepção do Salto na Capital. Outro aspecto é a falta de orientação ao telealuno com relação às características metodológicas do programa. Ficou evidenciado, em seu estudo, que os telealunos não identificavam o programa como sendo realizado por metodologia a distância, desconheciam suas características principais.

Essas pesquisas nos revelam os desencontros no gerenciamento do *TV Escola* no país, ao mesmo tempo em que apontam caminhos para superar os problemas que operam como dificuldades para as políticas educacionais possuírem mais êxito. No caso dos projetos de educação à distância, essa dificuldade se expressa ainda mais em virtude da falta de acesso de nossa população às tecnologias de informação e comunicação de modo pleno, ou seja, a falta de acesso à internet para que o professor possa conhecer diferentes formas de produção de conhecimento e possam estabelecer redes cooperativas para explorar esses projetos. Em Irecê, do total dos 228 professores pesquisados, apenas 2% deles possuem correio eletrônico.

Políticas que visem apenas a introdução de equipamentos na escola, sem viabilizar a conexão à rede internet, sem articulação dos diferentes programas, deixando ainda em segundo plano planejamento e execução, sem acompanhamento, avaliação e intervenções para potencializar estes projetos, sempre incidirão nos desencontros que essas pesquisas nos revelam. Para Picanço (2001, p.30),

De certa forma, não existe um desenvolvimento estratégico na área, envolvendo as ações, políticas e as reflexões teóricas que vêm acompanhando todo o percurso da EaD. Esse encaminhamento criaria

condições para um outro projeto político de sociedade no qual a idéia de democratização que é imputada à EaD poderia ser, permanentemente, construída no dialogo entre os diferentes atores sociais e suas necessidades, definindo objetivos explícitos e compartilhados.

3. CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO

Vivemos momentos de profundas mudanças tanto na sociedade como na escola, provocados, entre outros fatores pelo rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC). O professor não é mais o único transmissor de conhecimento. O aluno encontra todo um conjunto de informações, às vezes de forma muito dispersa, na internet, nas TVs, jornais, entre tantos outros espaços.

E a escola? Ela também muda, mas ainda muito devagar frente ao contexto de transformações desencadeadas desde o último século, com a televisão, o computador entre outras tecnologias. Sem dúvida, as influências destas tecnologias estão alterando o “modo pedagógico” com que escola vinha operando. O acesso às informações, a internet, os jogos eletrônicos, a interatividade, têm mudado significativamente o comportamento de nossas crianças. Temos constantemente convivido com o novo, o inusitado, o inesperado trazidos pela chamada geração *Alt-Tab*¹⁶ para o ambiente escolar. Uma geração que tem dialogado com diferentes espaços de aprendizagem, enquanto a escola continua centrada numa dinâmica verticalizada, onde o paradigma de transmissão do professor continua pautando as práticas educativas.

Diante desse contexto, a inclusão de outras linguagens, principalmente a televisiva, precisa se articular ao currículo e, conseqüentemente, às práticas escolares, principalmente porque os discursos oriundos dos *mass media* têm formado a grande maioria dos valores éticos e estéticos de nossas crianças. Esse currículo que norteia o fazer pedagógico dos professores não pode ser pensado sob a perspectiva tradicional, pragmática, inflexível; ele precisa ser gestado de acordo com os elementos relacionados com os que dão conta da afinidade com esses valores dos jovens da sociedade contemporânea, como a *interatividade*, *hipertextualidade*, *horizontalidade*, que tem gerado novas formas de se relacionar com o conhecimento, novas racionalidades, novos modos de pensar e agir.

Ao longo da história da humanidade o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias, cada momento desta história representa uma chamada “era tecnológica”. Desde a

¹⁶ Duas teclas que permite a mudança rápida de janelas no monitor. Esta denominação foi cunhada pelo professor Nelson Pretto, para intitular a geração de crianças pertencentes à era digital, que conseguem fazer várias atividades ao mesmo tempo, alternando rapidamente entre uma e outra. Além desta analogia temos *geração net*, *screenagers*, denominadas por outros autores.

idade da pedra até os dias atuais experimentamos conviver com o movimento das técnicas e conseqüentemente das tecnologias oportunizadas para manutenção da sobrevivência em cada sociedade.

No caso do desenvolvimento das linguagens oral e escrita, e atualmente a digital. A evolução sócio-técnica destas linguagens foram possibilitadas principalmente para se avançar no conhecimento e nas formas de aprender. Pierre Lévy (1993), discute as temporalidades dessas linguagens considerando-as como tecnologias intelectuais que possuem, em cada momento histórico de sua criação, uma singularidade. As sociedades orais compõem toda sua construção cultural resguardadas nas memórias dos indivíduos, a palavra nestas sociedades tem função básica de gerir a memória social. Com o surgimento da escrita, da impressão, os recursos de memorização se ampliam com o registro da oralidade. A autonomia no conhecer é possível pelo manuseio dos livros, não mais sendo necessário um comunicador para transmitir o conhecimento; ele agora pode ser lido, interpretado, reescrito.

Na era digital a linguagem ganha novas interações proporcionadas pelo movimento das tecnologias eletrônicas. Novas formas de conhecer são estruturadas, o ordenamento linear dos textos escritos vão convivendo com os hipertextos, a interconexão. O que percebemos é uma potencialização das diferentes técnicas que se multiplicam, mixando-se os elementos do digital e possibilitando novas formas de expressões, novas formas de interações. O que não significa dizer que uma cultura anterior desapareça em função de uma nova técnica. A oralidade ganha novos significados e uma força muito grande na sociedade digital, os sons, sobretudo da televisão, das músicas, dos jingles memorizados formam nossos discursos e estruturam nossa cultura. Para Kenski (2003, p.44),

A nova sociedade digital não se caracteriza pela exclusão ou oposição aos modelos anteriores de aquisição e utilização dos conhecimentos armazenados na memória, humana ou cibernética. Sua característica é o envolvimento; sua prática, a mixagem. Mesclam-se nas redes informáticas – na própria situação de produção-aquisição de conhecimentos – autores e leitores em tempo real. A velocidade das alterações na esfera de produção de conhecimentos e informações ocasiona a duração efêmera das múltiplas mensagens e desobriga os sujeitos do exercício de retê-las como verdades.(KENSKI, 2003, p.44)

A narrativa fragmentada do internauta na tela do computador ou por meio de outros espaços midiáticos vão formando rotas significativas de aprendizagem. O conhecimento está

em rede, de forma que todos podem manipular, intervir de forma cooperativa, assim como numa rede de pesca que necessita da colaboração de vários pescadores para fazer emergir o pescado, essa rede aqui precisa também da autoria e interação dos sujeitos para construir o fluxo informacional. Não existe um centro ou eixo, o conhecimento está no campo das possibilidades, do hipertexto, na busca de novos links.

3.1 HIPERTEXTUALIDADE

A idéia de hipertexto surgiu pela primeira vez em 1945 através do matemático Vennervar Bush, que imaginou um dispositivo de organização de informação chamado Memex. Este dispositivo funcionaria como uma memória auxiliar, inspirado no raciocínio humano - não linear, intuitivo, imediato. Somente a partir dos anos sessenta que Theodore Nelson criou o termo hipertexto para representar o funcionamento da memória do computador com características de uma escrita/leitura não linear em um sistema de informática.

O hipertexto é uma fonte de indexação e organização. Constitui-se a partir de recursos como animação, sons, filmes, desenhos, links variados, vídeos, jogos separados ou mixados ao mesmo tempo. São poderosos instrumentos de comunicação, possibilitando manipulação, desconstrução, reconstrução de acordo com o interesse de cada usuário.

Lévy (1993, p.25) estabelece uma definição técnica para o hipertexto como nós ligados por conexões, descreve ainda seis características intrínsecas ao hipertexto: a primeira é o *princípio da metamorfose* que é a capacidade que tem a rede de se modificar constantemente a partir das intervenções do usuário; o *princípio de heterogeneidade* que se apresenta a partir da combinação de diversos elementos multimidiáticos na formação da mensagem e sua variedade de associações estabelecidas entre os grupos, pessoas e artefatos; o *princípio da multiplicidade* e de encaixe das escolhas está relacionado à forma em que o hipertexto se organiza, em modo *fractal*, qualquer nó ou conexão podendo revelar-se como sendo composto por toda uma rede ou conexão; o *princípio da exterioridade* caracteriza a rede como um espaço composto por um exterior indeterminado. Ela não possui unidade orgânica ou motor interno, mas fontes externas; o *princípio de topologia* determina o percurso dos acontecimentos a partir de caminhos próximos, pela vizinhança; e o *princípio de mobilidade de centros* apresenta a rede

sem um eixo central, ela possui diversos centros que vão de um ponto a outro, com infinitas ramificações.

Essas características que Lévy apresenta sobre o hipertexto mostram um sistema disposto de forma interativa, permitindo ao usuário trilhar caminhos e criar sua rota de navegação. Na rede tais características aparecem de forma horizontal, aberta, não hierárquica. Segundo Silva (2000, p.15) o usuário do computador, o telespectador, na medida que

[...] faz uso das tecnologias hipertextuais, ele tende a torna-se menos passivo diante da separação da produção e consumo, da separação da *distribuição e comunicação*. Ele aprende que dele mesmo depende o *gesto instaurador* que cria e alimenta a experiência comunicacional entendida como diálogo *com e na* multiplicidade. Ele aprende a não aceitar passivamente o que é transmitido. Diante da informação, da mensagem, ele pode interferir, modificar, produzir, e compartilhar.

Tomando a idéia do hipertexto como metáfora no campo educacional, podemos pensar numa educação que redefina os papéis de autor e leitor, de leitura e escrita, de ensino e aprendizagem, de professor e aluno no âmbito da escola.

As práticas mais convencionais de aquisição seqüenciada da informação vão perdendo espaço para uma dinâmica não linear, permitindo que o aluno construa uma rede de saberes a partir das múltiplas interações que ele vai estabelecendo com essas informações, que não mais são estabelecidas a partir de um único pólo irradiador.

Nessa perspectiva ele deixa de ser um espectador passivo para ser um sujeito operativo, participativo, construindo conhecimento de forma coletiva, explorando os territórios do saber, sem as tradicionais fronteiras impostas pela disciplinarização.

Silva (2000, p.15) ainda adverte que

[...] o hipertexto se apresenta como novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica da distribuição [...], ele democratiza a relação do indivíduo com a informação, permitindo que ultrapasse a condição de consumidor passivo, para a condição de sujeito operativo, participativo e criativo. (SILVA, 2000, p.15)

Para isso as escolas precisam estar afinadas com um modelo de aprendizagem mais integrada, onde os sujeitos participem ativamente na construção e reconstrução do conhecimento, abandonando os velhos esquemas reducionistas nos quais se valoriza o ensino por memorização, fragmentado nas disciplinas.

O professor aqui será um parceiro de trabalho, ele não mais vai ordenar, ditar para que os alunos possam executar, ele será um co-autor do processo de ensino, juntamente com seus alunos ele vai estimular uma educação problematizadora, investigativa, buscando as diferentes visões sobre o conhecimento, a cultura, para então a escola se tornar um espaço de “[...] todas as vozes, de todas as falas e de todos os textos; a tecnologia ajuda a derrubar os seus muros e suas grades, ao propor links que vencem as distancias e janelas que iluminam e expandem a sala de aula.” (RAMAL, 2002, p.254). Só assim poderemos pensar uma escola que esteja afinada com os valores de uma nova geração ávida por descobertas, novas possibilidades de comunicação nessa sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva as políticas educacionais de Educação a Distância precisam pensar também as práticas pedagógicas no contexto educativo. Pois o sucesso pedagógico com os modernos equipamentos dependerá muito das ações educativas que professores e toda comunidade escolar vão desenvolver, do que a mera introdução na escola de

[...] vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma *nova educação*. É necessário repensá-la em outros termos porque é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação. (PRETTO, 1996, p.112)

Pensar educação na perspectiva tecnológica não deve adaptar os procedimentos das velhas concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Mas criar, reinventar, estabelecer analogias com os valores do hipertexto (multiplicidade e heterogeneidade) e da interatividade (dialógica e cooperativa) para que possam romper com o modelo educativo que organiza os saberes de forma linear e sequencial, que inibe a criatividade, quando privilegia a repetição de conceitos e comportamentos uniformizados, e não permite a expressão do diferente, do contrário. Esse é um dos grandes desafios aos projetos educacionais com uso das tecnologias.

3.2 INTERATIVIDADE

Ao contrário do que se pensa, o termo interatividade não está relacionado apenas a perspectiva técnica e/ou tecnológica. Para Silva (2000, p.20) interatividade é a disponibilização consciente de *um mais comunicacional*, seja entre usuários de tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre seres humanos. Ele defende a idéia, por exemplo, de que a interatividade está relacionada também com qualidade das relações sociais no ambiente de aprendizagem, independente de tecnologias. Nessa perspectiva, a palavra interatividade ganha dois significados: podemos dizer que ela pode ser utilizada como interação, dialogo e reciprocidade entre seres humanos, e também estaria associado à intervenção humana na máquina, por meios de suas possibilidades tecnológicas.

Antes de entrarmos propriamente nesta discussão, considero importante nos apropriarmos do conteúdo semântico destas palavras, sua gênese sócio-histórica, e o paradigma de ciência que estão relacionadas.

Segundo Dias e Chaves Filho (2003, p.34) os termos interação e interatividade advêm de rupturas epistemológicas ocorridas em momentos diferentes nas histórias das ciências. O primeiro tomou vida e difundiu-se no contexto europeu no século XVII com a obra de Isac Newton e o segundo, em meados do século XX com o advento das novas tecnologias digitais.

Para os autores, embora a palavra interação tenha sido usada anteriormente, seu nascimento como fundamentação “acadêmica” ocorre a partir de 1687, com a idéia central da terceira lei de Newton que enuncia que “a uma ação sempre se opõe uma reação igual” construindo assim o paradigma emergente da época baseado na linearidade, causalidade, determinismo, previsibilidade, ação e reação. O significado semântico denota uma “ação entre” que representa basicamente a atuação de um agente em outro, uma relação mútua.

Já a palavra interatividade denota qualidade ou estado do que é ativo, considerando que a partir deste estado a capacidade de operar as ações é proporcionada aos interlocutores que agregam estratégias e escolhas das ações numa relação dialógica sem determinações a priori. Esse conceito tem relação com o paradigma da física quântica regido pela indeterminância e probabilidade, baseado na idéia de abertura e multiplicidade.

No âmbito da comunicação, embora interação e interatividade estejam intimamente relacionadas, elas possuem diferentes significados. No caso da interação podemos identificá-la

no formato das mídias tradicionais de difusão unilateral como a TV, a imprensa, ou através de um simples diálogo por correspondência postal. Nestes meios de comunicação às mensagens não podem ser modificadas em tempo real, o que faz com que esse sistema seja fechado, permitindo apenas que os telespectadores e destinatários decodifiquem, interpretem as informações, atribuindo diversos sentidos para essas mensagens.

No caso da interatividade esse conceito ganha significado a partir das mediações que os sujeitos podem realizar através das tecnologias digitais, proporcionando possibilidade de intervenção das mensagens em tempo real. Segundo Lemos (2001, p1) a noção de interatividade,

[...] está diretamente ligada aos novos media digitais. O que compreendemos hoje por interatividade, nada mais é que uma nova forma de interação técnica, de cunho “eletrônico-digital”, diferente da interação “analógica” que caracterizou os media tradicionais.

Lemos (2001, p.2) sugere a classificação a seguir, para entendermos os níveis de interação e interatividade que fundamenta a evolução tecnológica da televisão, isso vai nos levar a refletir sobre os reais limites e possibilidade em relação ao discurso da interatividade.

Nível 0, a TV é em preto e branco, com apenas um ou dois canais. A ação do telespectador aqui se limita à ação de ligar ou desligar o aparelho, regular volume, brilho ou contraste. Com dois canais, nós podemos acrescentar a possibilidade de mudar para outra emissora. Depois aparece a TV em cores e outras opções de emissoras.

Nível 1 - a televisão ganha cores, maior numero de emissora e controle remoto. Permitindo que o telespectador possa “zappear”, a programação, escolhendo com um certo grau de autonomia o que pretende assistir, a partir da oferta de programação que as emissoras coloca a sua disposição.

Nível 2 - alguns equipamentos periféricos se acloparam a televisão como o vídeo, as câmaras portáteis ou os jogos eletrônicos, fazendo com que o telespectador se aproprie do objeto TV (para outros fins, como ver vídeos ou jogar) e das emissões (gravar e assistir o programa na hora que quiser), instituindo uma temporalidade própria e independente do fluxo das mesmas.

Nível 3 - aparecem sinais de uma interatividade de características digitais, onde o usuário pode interferir no conteúdo das emissões a partir de telefones,

fax ou e-mail, dando sua opinião a partir de roteiros sugeridos pela programação. Exemplo deste tipo de é visto nos programas de Reality Shows como o Big Brother Brasil (Rede Globo) e Casa dos Artistas (SBT).

Nível 4 – é televisão interativa que possibilita a participação, via telemática, ao conteúdo informativo das emissões em tempo real (escolher ângulos e câmeras, por exemplo) assim como produzir informações numa construção coletiva de conhecimentos.

Para o autor até o nível 3 as relações homem/máquina estão ainda no âmbito da reatividade ou seja, uma reação do sujeito a partir dos estímulos dessas tecnologias, como a ação de clicar e escolher uma programação de TV, ou poder votar decidindo o roteiro de uma programação que já foi pré-fixado anteriormente através de um pacote com limites de escolha. Neste caso o usuário continua reagindo passivamente.

É no nível 4 que o autor afirma existir interatividade, já que a lógica de transmissão unitária muda, agora todos podem transmitir para todos ao mesmo tempo, a partir das diversas intervenções, os usuários vão poder produzir coletivamente a informação.

Já Silva (2000) amplia este conceito quando diz que a interatividade não pode ser reduzida apenas às tecnologias digitais. O *mais comunicacional* independe das relações sócio-técnicas, ele valoriza a atitude do sujeito frente ao processo comunicativo. Essa interatividade pode também acontecer através da disposição de mais interação, mais trocas e mais participação entre os sujeitos.

Em paralelo às pesquisas e ao debate conceitual, o termo interatividade tem se transformado em objeto publicitário em diversas áreas. Campanhas publicitárias oferecem produtos ao consumidor com uma falsa possibilidade de participação em tempo real, troca de ações entre usuário de seus serviços, a fim de garantir a aceitabilidade do seu produto no mercado e conseqüentemente mais vendas.

Diversos softwares, e programas televisivos vendem a promessa da interatividade no âmbito da educação. No entanto, muitos reproduzem o modelo de ensino tradicional, quando são elaborados para transmitirem conhecimentos, semelhante a um professor com um quadro negro ou livro didático, possuindo apenas função de reforçar os conteúdos do ensino.

O *TV Escola* até então é um modelo *broadcasting* de televisão, hierárquico. O Ministério distribui para todas as escolas do país uma programação onde os professores devem assistir e gravar. De acordo com os usos que são relatados em pesquisas sobre o *Programa* no

país, ele estaria enquadrado no nível 2 já que pode-se gravar, programar e assistir em um tempo instituído pelo telespectador. Receber a informação sem ter um momento para as interações, para a troca, o esclarecimento de dúvidas, a disposição para a um diálogo, reduz significativamente o processo de aprendizagem numa proposta de formação docente através da Educação a Distancia.

Uma política em rede para formação de professores poderia permitir conectar as escolas no país e integrar os principais programas da SEED, O *TV Escola*, o Proformação, o Proinfo, o Rádio Escola. A interatividade aqui iria permitir o desenvolvimento destes programas de modo articulado com a exploração dos seus potenciais, além de funcionar como elemento fundante na capacitação destes professores.

De certo espera-se uma “modernização” do sistema educacional, uma revisão do modelo tradicional a partir da introdução desses recursos nas escolas do país, mas é importante entender que apenas a introdução de TV, Vídeo, Computador não é o suficiente para pensarmos *outras educações*, para tanto a revisão do modelo tradicional em que vem operando as práticas educativas em nossas escolas dependerá muito mais das intervenções pedagógicas que vão ser realizadas com esses equipamentos do que sua mera presença nos espaços escolares. Porque a “ [...] a interatividade está condicionada às diferentes formas de ação do homem sobre os diferentes suportes de informática.” (TEIXEIRA, 2003, p. 23)

Nesse sentido as abordagens e/ou concepções de educação que deverão nortear uma proposta pedagógica deve privilegiar uma relação mais dialógica entre os atores educativos para que possam conviver com a interatividade e o *mais comunicacional* nos espaços educativos.

3.3 TECNOLOGIAS E AS ABORDAGENS NA EDUCAÇÃO

Na educação, a discussão sobre as interações no âmbito das tecnologias tem seu marco depois da célebre frase ‘o meio é a mensagem’ de Marshall McLuhan, na década de 60. O autor canadense já nos anos sessenta contestava a tese muito predominante em sua época, da neutralidade do meio tecnológico, estabelecendo um novo paradigma no campo comunicacional. Para ele, ao se transmitir a mensagem, o meio transmite também algo mais

que lhe é inerente e que age sobre o conteúdo. De lá para cá, muitos especialistas têm se lançado a compreender como e o quê se aprende por intermédio das diversas mídias¹⁷.

Ao longo deste período, muitas abordagens foram adotadas para sistematizar o trabalho das tecnologias no campo educacional. A *abordagem instrumental*, tecnicista que classifica a televisão, o vídeo, o cinema, a sonorização e multimídia, como facilitadores de aprendizagem; nessa concepção essas tecnologias e/ou linguagens têm função de apoiar o trabalho pedagógico do professor na sala de aula

Na década de 80, desenvolve-se bastante entre professores, estudiosos da comunicação e educadores, uma *leitura crítica dos meios* que priorizava a análise dos conteúdos presentes nas mensagens. Essas pesquisas tinham uma relação com um dado momento do processo comunicativo: uns priorizam os meios e os conteúdos, outros a questão da recepção e a audiência. A partir daí, a visão instrumental começa a ser questionada, diversas pesquisas no âmbito educacional vão ganhando importância, tendo em vista principalmente a implantação de políticas públicas que enfatizam o uso do computador, da tv e do vídeo na escola.

Atualmente, discutimos as *imbricações* homem-máquina, o que permite entender a tecnologia como *estruturante* de novas formas de pensar e agir, o que oportuniza compreender a questão sem “[...] a tradicional separação entre técnica, cultura e sociedade[...]” (PRETTO, 2001, p. 163). Essa perspectiva propõe superar as práticas tecnicistas e instrumentais que apoiadas pelas tecnologias reforçam as *velhas educações* referenciadas pela lógica de transmissão do professor e recepção atenta dos aprendizes. Para Serpa (2003)¹⁸ [...] o processo educativo com as tecnologias deve ser fundamentado numa dinâmica em que ambos possam ser transmissores. Por isso a lógica hierarquizante ensino/aprendizagem no processo educativo não pode mais prevalecer [...]”. Para ele estes processos são de naturezas diferenciadas e quando são tratados de forma seqüenciada, (ensino/aprendizagem) vertical, disciplinado, pressupõem a relação pedagógica unilateralmente transmissiva do professor.

Conhecer na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em

¹⁷ Considero aqui mídias os diferentes meios de comunicações, onde são veiculadas mensagens, como os jornais, revistas, outdoor, televisão, rádio, cinema, internet, entre outras.

¹⁸ Comunicação oral em reunião do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFBA em 28/08/03.

objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 2001, p.27)

Portanto, se não superarmos o modelo verticalizante das pedagogias centradas no falar/ditar do mestre, essas tecnologias apenas reforçarão a relação impositiva de uma dada pedagogia caracterizada por “[...] um modelo de comunicação vertical e autoritário na relação professor – aluno e linearmente organizado no tocante à aprendizagem”. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.52). Uma escola que não transforme esse modelo centrado na seqüência linear, que propõe pacotes de conhecimento para uma pluralidade de sujeitos, não poderá responder as novas demandas de aprendizagem na contemporaneidade e que exigem novas formas de integrar saberes numa perspectiva interdisciplinar e multirreferencial.

Pensar “outras educações”¹⁹ com as TICs, implica superar a visão fragmentada do conhecimento, e as práticas educacionais homogeneizadoras que tradicionalmente configuram nossas escolas. Segundo Bonilla e Picanço (2004, p3) a provocação posta nesta expressão

[...] representa uma crítica ao alardeado processo de modernização do sistema educacional pautado no simples uso das ditas “novas” tecnologias, que buscam elevar o mesmo tipo de educação a um maior grau de eficácia e eficiência. Ao mesmo tempo, essa expressão aponta para um problema fundamental: diante do contexto atual de mudanças, marcado pela presença das TIC, as formas de educação, normalmente concentradas no modelo da “escola única”, precisam ser repensadas, reinventadas, pluralizadas. Significa, inclusive, superar o modelo de “aula” como única possibilidade de espaço-tempo de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Significa transformar o espaço-tempo educativo num campo do qual emergem as atividades curriculares e no qual se articulam os conteúdos

¹⁹ Experiências desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias junto com a Faculdade de Educação da UFBA [<http://www.faced.ufba.br>] onde buscamos refletir e fazer *novas educações* fundadas nas TICs. Ver cursos: Extensão Ensinar & Aprender: Caminhos metodológicos e mapas de navegações, oferecido em 2000, aos professores do CEFET-BA; Projeto Irecê e Projeto Salvador [<http://www.faced.ufba.br/~irece/>] Programa de Formação de Professores em exercício; Curso de Especialização Tecnologia e Novas Educações, em fase de implementação [<http://www.faced.ufba.br/%7Eeducom/especializacao/index.htm>].

às ações, o saber ao viver. Isso implica superar a fragmentação do currículo escolar, organizado em disciplinas.

Outros autores têm discutido a possibilidade de uma educação hipertextual, interativa, oportunizando a compreensão de novas relações no âmbito da educação que são oriundas dos valores e/ou conceitos da cultura digital. Lemos (2002, p.52) coloca que os conceitos atribuídos às tecnologias podem ser aplicados ao processo educativo que toma como base as tradicionais tecnologias, livros, quadro, negro e giz. As novas tecnologias utilizam simulações, interatividade, não linearidade e tempo real. Para ele todas essas características podem ser exercidas sem nenhuma mediação tecnológica. Ou seja, independentemente de termos uma escola com computadores em rede, com televisores, vídeos, rádios, podemos propor uma educação baseada numa outra dinâmica, onde os percursos de aprendizagem não sejam hierárquicos, pré-ordenados. Podemos estabelecer o *mais comunicacional* a partir de uma relação pedagógica dialogal, propondo práticas pedagógicas colaborativas, superando o paradigma de transmissão do professor, baseado numa comunicação unidirecional e massiva.

Essa dimensão pedagógica tem uma íntima relação com a dimensão política. Pensar como serão produzidas e democratizadas essas tecnologias na/e pela sociedade é fundamental. Conforme enfatiza Bonilla (2002, p.281), quando diz que

Tomar as TICs como fator político, como estratégia de conhecimento e ação, significa sim, inserir as TICs no contexto escolar, mas também perceber a concepção e as condições que levaram a essa inserção, bem como as escolhas e o conjunto de medidas que a acompanham. Dependendo dessas concepções e medidas é que poderemos abrir espaço para a estruturação de outros territórios educativos ou fortalecer o modelo educacional já instituído.

Na sociedade da informação, a possibilidade das camadas menos favorecidas terem acesso à rede será principalmente oferecida pela escola, uma escola de oportunidades, integral, tal como idealizou Anísio Teixeira: “[...] só existirá uma democracia no Brasil no dia que se montar à máquina de se fazer democracias. Essa máquina é a escola pública.” (RIO DE JANEIRO, ... 1999)

A discussão que Anísio tecia na década de 30 é bastante contemporânea. Hoje, assim como em sua época, que se discutia a democratização da escola pública através da construção

de centros populares de educação, articulando as atividades intelectuais com atividades de artes aplicadas, industriais e plásticas, discutimos a inclusão destas tecnologias na escola para que possam potencializar o processo educativo, proporcionando novas formas de relacionamento entre professor - aluno e comunidade escolar, possibilitando uma leitura crítica das mensagens veiculadas a partir dos meios de comunicações, para que formemos cidadãos capazes de compreender e modificar o meio em que vivem na busca do seu pleno desenvolvimento e sua preparação para mundo do trabalho.

3.4 NOVAS CONEXÕES, OUTROS CURRÍCULOS, NOVAS PRÁTICAS

As discussões levantadas anteriormente no campo das mudanças educacionais, dependerão também do modo de se pensar o currículo escolar, ou seja, da concepção que fundamenta esse currículo para, a partir daí, se constituir uma proposta pedagógica que possibilite a abolição dos velhos esquemas de “[...] ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável que domina a Educação atualmente - que centra em inícios claros e fins definidos [...]” nossos projetos escolares (DOLL JR., 1997, p.19).

A escola e os sistemas gestores precisam abandonar a compreensão de que o currículo deve ser fragmentado, monorreferencializado, descontextualizado, pré-requisitado, com carga horária fixa, fechados, com uma comunicação unidirecional e massiva. É necessário abrir espaço para dar lugar a uma outra prática curricular, que reconheça sua construção a partir das tensões sociais, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo.

Segundo Fischer (2001, p.153) a produção de significações nos diferentes espaços da cultura, a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas deverão estar relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares. Por isso, a bagagem pessoal e cultural do aluno precisa ser explorada nos debates escolares, debates esses que, em sua maioria, estão referenciados pelas informações obtidas através da televisão, dos jogos eletrônicos, do cinema, dos jornais impressos, entre outros.

Em muitos casos a escola vive alheia a estes processos, deixando de pensar um currículo, um planejamento pedagógico que dê significado a estas aprendizagens principalmente realizando uma leitura crítica destas informações.

A *geração alt-tab* não mais aprende como nós professores aprendemos, de forma linear, seqüencial, por etapas. Essa geração aprende através da possibilidade hipertextual, navega por vários caminhos, define sua rota, por seleção de interesses, de forma autônoma, aprende descobrindo a interatividade da rede.

Portanto, presenciamos uma crescente estruturação de novas formas de aprender motivadas pelas TICs. Segundo Oliveira (2001, p.115):

A interação entre sujeitos mediada pelo/com o digital permitirá a construção de diferentes formas de interação com o objeto do conhecimento. A diferente materialidade do digital, não palpável, mutável, veloz, incerta, em fluxo, poderá provocar conseqüentemente novas e diferentes formas de pensamento. Vygotsky já nos alertou acerca da implicação entre pensamento e linguagem. Não será para nós, educadores e educadoras, e conseqüentemente para o currículo, o digital um novo desafio?

Tomando aqui o digital como uma construção cultural do coletivo que interage com essas tecnologias, criando novos ambientes de aprendizagem e produzindo conhecimento, cabe a nos questionarmos como elementos dessa cultura digital podem tensionar, ressignificar novas práticas no campo do currículo, da educação e da sala de aula.

Contudo, nós professores já podemos experimentar a inclusão dos discursos que circulam de forma oculta pelos corredores escolares dentro do planejamento pedagógico. Reconhecer esses discursos a partir de uma “leitura de mundo” dos educandos, oportuniza uma aprendizagem mais significativa e problematizadora.

Citelli (2000, p.36) considera que

[...] as práticas escolares tendo em vista os veículos de comunicação e as novas tecnologias passa pelo menos em três direções fundamentais: o diálogo crítico com os meios; o reconhecimento das possibilidades operacionais, isto é, os alunos devem aprender um pouco como se produzem as linguagens da mídia; a melhoria na infra-estrutura tecnológica da própria escola.

Conhecer e compreender as linguagens que produzem as mídias e seus mecanismos subliminares é fundamental. É a partir dessas linguagens que se constituem os mitos, as representações que preenche o universo simbólico de todos nós.

Ferrés (1996a; 1996b) discute como os assuntos da mídia podem ser trabalhados nos espaços educativos, apresentando uma proposta pedagógica detalhada que visa a introdução da televisão e do vídeo nos projetos escolares;propõe pautas de análise dos programas de televisão, incluindo assuntos dos jornais, publicidade, novelas para serem desenvolvidas em sala de aula; ensina ainda como podem ser realizadas pequenas produções de vídeo, onde o professor, embora não possua o conhecimento técnico poderá elaborar o conteúdo didático e junto com outros professores propor um programa interdisciplinar.

Outra dimensão fundamental dentro do campo do currículo é a avaliação. Ela vai se constituir como um eixo indicativo no desenvolvimento das atividades, servindo como identificação das necessidades que serão inseridas ao planejamento. Nessa perspectiva ela não atenderá aos padrões quantificáveis, baseados em causa e efeito, que determinam as medidas esperadas para todos os educandos, ela estará a serviço das diferenças, das singularidades que perpassam o âmbito do processo educativo de cada sujeito.

A relação professor-aluno precisa estar pautada por uma dialogicidade, neste caso, aluno e professor estarão numa dinâmica horizontalizada, construindo saberes diversificados acerca das temáticas sugeridas. Uma pedagogia, segundo (Serpa 2004, p.173) fundada na dinâmica da rede, caracterizada por:

Processos horizontais - a hierarquia e a verticalidade, próprias da cultura pedagógica, são incompatíveis com a lógica e a pedagogia das novas tecnologias, pois estas funcionam em rede. Participação necessária – todo sujeito, para vivenciar o progresso pedagógico, tem de participar na rede, sendo impraticável um mero assistir.

Pensar em processos horizontais pressupõe que os atores educativos sejam produtores de conhecimento e de cultura, através do diálogo. Isso se constitui numa tarefa bastante importante para a escola nesta contemporaneidade. Como podemos tencionar os conceitos de hipertexto e interatividade no currículo e potencializarmos as praticas na educação com essas tecnologias?

Uma prática pedagógica fundada na idéia de interatividade, principalmente nas relações presenciais da sala de aula entre os atores educativos, permite uma mudança no

paradigma milenar de transmissão do professor e possibilita uma disposição para melhores interações entre os atores educativos.

Se tentarmos construir um currículo utilizando-se da metáfora do hipertexto podemos abandonar as famosas grades curriculares, os pacotes de conhecimento pré-requisitados, dando lugar a uma construção colaborativa, através de múltiplas conexões com as áreas de conhecimento, permitindo a participação e a intervenção dos alunos no processo educativo. Sairemos da lógica de meros consumidores passivos, para praticar a autoria e a produção de conhecimento.

As tecnologias e seus valores intrínsecos nos orientam na construção de um outro tipo de educação. Importante destacar que elas por si não garantem um “novo” fazer pedagógico, é preciso saber que as mudanças dependem de como os professores vão assumir seu trabalho frente às tecnologias no espaço escolar, assim como a compreensão dos valores que estão intrínsecos a estas tecnologias. Porque sabemos que,

[...] as vantagens e limitações originárias da utilização do computador em Educação estão vinculadas apenas à forma como o mesmo é utilizado. Em outras palavras, a postura do professor determina em grande parte a forma como é utilizado o computador, assim como qualquer outro instrumento didático, no processo ensino-aprendizagem. (BRANDÃO, 1992, p.116)

Portanto, não se trata de adaptar as tecnologias às formas tradicionais de educação, isso não garante a mudança na pragmática de transmissão do ensino, exclusiva do professor, para que se estabeleçam melhores interações no espaço educativo.

O trabalho com esses recursos e suas múltiplas linguagens necessita que os educadores estejam abertos para conhecer suas potencialidades pedagógicas, que dominem as capacidades técnicas, estabelecendo principalmente uma relação crítica e avaliativa, assim como a compreensão das questões sociais e políticas implicadas na temática. Pois, a utilização das tecnologias precisam estar inseridas no currículo de modo que se leve em conta as diferenças, e

[...] as questões étnicas, políticas e estéticas dessa inserção, para que a tecnologia na educação não signifique mais um seletivo processo de silenciamento, já que no atual desenho das sociedades liberais, saber e domínio tecnológico, expansão capitalista e poder se nutrem

reciprocamente, num processo escamoteante de exclusões. (MACEDO, 2000, p.150)

Macedo (2000) nesta citação descreve a importância de discutir as tensões sócio-culturais como forma de possibilitar uma maior compreensão quanto à relação educação e tecnologia. E, principalmente, a inserção social da tecnologia tomando como uma das questões fundamentais o âmbito da inclusão.

Por outro lado, o discurso totalizador da tecnologia, como salvadora, determinística de um dado fato social não pode unilateralmente referenciar os debates no campo da educação, é na educação que precisamos discutir de forma conceitual como devemos trabalhar com essas tecnologias na escola. Penso que estar aberto para compreender e dominar as questões técnicas é fundamental, só assim será possível criticar os pacotes instrucionais dos cursos que são oferecidos a distância, e propor novas alternativas de formação de professores numa perspectiva de inclusão da/na rede, a partir de uma dinâmica mais interativa e menos instrumentalizadora.

4. PROGRAMA TV ESCOLA EM IRECÊ

A Rede Municipal de Educação de Irecê possui 30 escolas que atendem a educação infantil e o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, perfazendo um total de 9.463 alunos matriculados nestes níveis de ensino. O censo do IBGE de 2 000 registrava 43 estabelecimentos de ensino fundamental e 5 do ensino médio, sendo 29 municipais, 9 estaduais e 5 particulares. Desse total de escolas, 19 estão situadas na sede do município e 11 na zona rural, existem 480 trabalhadores ligados aos setores administrativos da secretaria de educação, na docência e gestão escolar. Desse número, 266 foram admitidos via concurso público, 193 contratados por tempo de serviço, e outros 21 foram nomeados, neste caso parte dos diretores escolares. Neste quadro geral, apenas 48 profissionais possuem nível superior completo, outros 157 estão cursando o nível superior no curso de pedagogia através do convênio UFBA e a Prefeitura Municipal desde de 2004.

Dos profissionais que possuem nível superior completo, uma parte está exercendo o cargo de coordenador pedagógico, outra, está atuando na docência do ensino fundamental 3º e 4º ciclos, que corresponde às séries de 5ª a 8ª. Considerando que o município atende um total de 3.012²⁰ alunos nestes últimos ciclos de ensino fundamental, temos certamente um número significativo de professores não licenciados atuando nestas séries. São 288 docentes que trabalham com o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, e que não foram contemplados ainda com cursos para uma formação em nível superior.

Esse déficit de professores licenciados é gerado pela falta de cursos de licenciatura (em história, física, matemática entre outros) na cidade ou na região para que possam atender a esse nível de Ensino. Atualmente os professores da Rede e a população de modo geral, só têm a oferta de dois cursos de licenciatura na cidade, uma em pedagogia e outra em geografia, sendo que o curso de geografia é ministrado apenas pela instituição privada, e a licenciatura em pedagogia, além de ser oferecida pela instituição privada é ministrado também por duas instituições públicas, a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Federal da Bahia, nesta última o ingresso é restrito aos professores em exercício.

Outro desafio no âmbito do planejamento da educação na Rede Municipal de Irecê é a ampliação da oferta de vagas para 3º e 4º ciclos, já em 2005, atendendo assim o princípio da

²⁰ Este e outros dados sobre a quantidade de matriculados na educação básica foram retirados do último censo escolar do município de 2004.

universalização proporcionado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério. Hoje existem 4 285 alunos que estão matriculados nos dois ciclos iniciais, para as atuais 3 012 vagas dos 3º e 4º ciclos, ou seja a Secretaria de Educação precisará criar cerca de 1 270 vagas neste ciclo para atender esses alunos.

A Rede possui ainda 1 464 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos), 666 alunos na educação infantil e 36 alunos portadores de necessidades especiais incluídos em classes regulares, perfazendo um total de 9 463 alunos matriculados nas 30 escolas municipais.

4.1 INFRA-ESTRUTURA DO KIT NAS ESCOLAS

A Cobertura do *kit tecnológico* na Rede Municipal de Irecê não se constitui em obstáculo à falta de utilização da programação do *Programa TV Escola*. Ao contrário do que demonstram as pesquisas no país, algumas levantadas no segundo capítulo deste trabalho, os problemas técnicos nos aparelhos e a falta de manutenção não operam como uns dos principais fatores para não se utilizar os *kits* e a recepção da programação. Em Irecê, das 30 escolas de sua Rede Municipal, apenas quatro, todas localizadas na zona urbana, não possuem o *kit*, três dessas escolas atendem apenas a educação infantil, portanto não se enquadram no critério de participação que é oferecer ensino fundamental. A outra escola não possui o *kit* porque os equipamentos foram roubados. Como o ministério não tem nenhuma política que garanta a reposição dos *kits* através de uma política de seguros, as escolas que ficam sem os equipamentos devido a esse tipo de problema deixam de fazer parte do *Programa*.

Os dados nos revelaram que 91% do total de TVs (APÊNDICE N) do *Programa* nas escolas estão em bom funcionamento, um número significativo para um *Programa* que já possui sete anos de implantação no município. No caso do vídeo o percentual é um pouco menor: 88% desses equipamentos estão em bom funcionamento (APÊNDICE O). O problema mais sério relacionado ao *kit* do *Programa* se refere à questão das antenas digitais, abordadas no capítulo dois.

Este resultado, em relação ao funcionamento desses equipamentos, é fruto de uma cultura de preservação criada pela comunidade escolar. Para os professores ter esses equipamentos na escola significa uma conquista muito importante, pois antes da chegada do *Programa* no

município, suas escolas não possuíam nenhuma infra-estrutura tecnológica; o único recurso com que eles contavam eram os livros didáticos e o quadro negro. As aulas estavam centradas numa perspectiva transmissiva apenas do professor.

Hoje o vídeo é muito utilizado na Rede; quando dão defeito os professores pressionam a Direção para que seja providenciado a manutenção o mais rápido possível. Eles contam com a Secretaria de Educação que realiza a manutenção, um pouco mais demorada, por conta da dificuldade de recursos, ou a própria escola junto à direção providencia os consertos com os recursos oriundos do PDDE, ou através da chamada “verbazinha”, uma parcela independente que é repassada mensalmente pela prefeitura à associação dos diretores das escolas municipais de Irecê, depois redistribuídas para as escolas, possibilitando maior rapidez e autonomia na realização dos reparos necessários aos equipamentos. Vale ressaltar que estes últimos dois recursos que chegam até a escola são também utilizados para a manutenção de outros equipamentos, reforma escolar, compra de materiais didáticos, etc. Pouca verba para muitas necessidades, segundo os diretores.

A falta de funcionamento do *Programa* no que tange ao uso de sua programação na capacitação docente ou como recurso didático na sala de aula, está relacionada a diversos fatores que serão levantados ao longo deste capítulo. Inicialmente podemos destacar que as questões ligas a infraestrutura da escola impedem que a comunidade encontre um espaço adequado, para que possam agregar as atividades de docência e capacitação no uso do *TV Escola*.

O primeiro dado se refere à conexão da TV e vídeo ao receptor (APÊNDICE P). Temos 52% desses equipamentos desconectados. Segundo professores, coordenadores e diretores, esta conexão fica inviabilizada porque a tv e o vídeo têm que se deslocar do local onde se encontram instalados para ir até a sala de aula onde serão realizados as atividades com estes equipamentos. Por isso o receptor fica sem instalação. Nestes casos as escolas utilizam apenas a TV e o vídeo do *kit tecnológico* para exibição de outras programações, já que fica impossível o sinal da recepção deslocar-se para as salas de aulas também devido à falta de um sistema de cabeamento que possibilite receber o *TV Escola* em diferentes espaços da escola. Por outro lado, os 48% de escolas que possui entre uma, duas, ou três TVs conectadas ao receptor também não fazem uso da programação com os alunos porque ficam instaladas em diversos setores da escola, como secretaria, sala da direção, sala de coordenação, sala dos professores, espaços inapropriados para as sessões de vídeos com os alunos.

Observa-se, portanto, que a falta de um espaço como uma sala/auditório, ou um sistema de cabeamento que leve um ponto de recepção a cada sala de aula, se constitui num fator muito relevante para a não utilização da programação do *TV Escola* na educação. O depoimento da professora abaixo revela a questão.

“A locomoção da TV e do vídeo dificulta a gente usar. Se a gente tivesse um suporte na nossa sala, ou um espaço de vir com a turma mesmo ia ser bem mais fácil. O governo às vezes investe, mas joga dinheiro fora. Eu acho que ele não pensa nas outras questões, aí paga caro por isso. Se tivesse dado uma verba para criar um espaço seria bem mais utilizado. Na minha cidade Barro Alto o prefeito organizou o *Programa*, tem uma pessoa que cuida, tem uma videoteca com um acervo muito grande, aqui não acontece isso”. Professora do ensino fundamental 2º ciclo.

Locais onde estão instalados os *kits tecnológicos*



Figura 2 - Secretaria de uma escola zona urbana / foto da autora



Figura 3 - Sala dos professores de uma escola zona urbana / foto da autora

Os professores reconhecem que o sucesso dessas políticas dependem muito de outras ações que possam potencializar seus resultados. Durante a pesquisa pude ver professores utilizando o vídeo, apesar de possuírem muitas dúvidas sobre sua intencionalidade pedagógica, eles demonstravam ao mesmo tempo uma disposição em questionar e aprender sobre uso das tecnologias na educação. Por outro lado identifiquei professores que esperam da forma mais idealizada possível a disponibilização do *Programa*, sem suas intervenções para organização e utilização do mesmo na escola.

Sabemos, neste último caso, que isto não seria a solução para o problema. O aproveitamento dessas políticas, não dependem só de um, ou de outro agente, é preciso uma responsabilidade coletiva compactuada entre Ministério, Secretarias de Educação e Escolas.

Em Irecê verificamos uma ausência da gestão por parte da Secretaria Municipal em relação às ações do *Programa* nas escolas da Rede. Ela desconhece as funções do *TV Escola*, não auxilia os gestores, coordenadores e docentes quanto à capacitação docente ou o planejamento

pedagógico, nem conhece a infra-estrutura do *Programa* no município, ou seja, quantas escolas possuem o *kit tecnológico* e seu estado de funcionamento. Isto aumenta mais ainda a razão pela qual não exista um desenvolvimento pleno do *Programa* nem sua articulação ao currículo da Rede Municipal de Ensino.

A Secretaria de Educação possui um setor responsável pelo empréstimo de livros e vídeos. O acervo é composto por cerca de 150 vídeos, e 80 títulos de livros na área de educação, disponíveis para o professor. Um acervo de produções da TV Cultura, Telecurso 2000, e produções adquiridas pela Rede como documentários na área de ciências, história e geografia e muito vídeos na área de educação infantil. A cada acervo adquirido é feita uma divulgação através de ofícios para as escolas; o professor também pode indicar vídeos e bibliografias para serem incluídas nesse acervo.

Ao entrevistar o funcionário responsável pelo setor perguntei qual a dificuldade de possuírem junto a este acervo os vídeos do *Programa TV Escola*.

A maior dificuldade eu acho que seja do professor em ter acesso à programação e trabalhar com essa programação, como não tem a demanda e a procura, a secretaria não se sente responsável por gravar este material, se houver por parte de coordenador diretor com certeza a secretaria vai se responsabilizar de gravar e reproduzir o material.

Não falta estrutura para se gravar a programação veiculada no *TV Escola* na Secretaria e possibilitar o empréstimo dos vídeos aos professores, falta à ela, um projeto, que inclua o *Programa* na sua agenda educacional, planejando, coordenando, divulgando acompanhando suas ações no âmbito da educação do município, garantindo que as escolas possam ter também uma infra-estrutura para gravar, formar a videoteca e exibir os programas.

As escolas da Rede, na sua grande maioria foram muito mal planejadas arquitetonicamente, faltam espaços de lazer, as salas de aulas são escuras, sem ventilação, não existe um espaço adequado para exibição dos vídeos.

Apenas 6% (APÊNDICE Q) das escolas pesquisadas fizeram o registro de que possuíam uma pequena videoteca. Em visitas a estas escolas, identifiquei que são pequenos espaços que geralmente abrigam os vídeos, entre eles, fitas doadas às escolas da Rede através do Itaú Cultural em 1998, e programas do Telecurso 2000 usados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo coordenadoras, atualmente o currículo da EJA foi reestruturado, implantando uma outra

proposta de ensino, não mais fundamentada no uso dos programas veiculados pela Fundação Roberto Marinho.

Espaços onde são guardados o acervo de vídeos nas escolas ra



Figura 4 – Armário de uma escola na zona urbana / foto da autora



Figura 5 – Armário de uma escola na zona rural / foto da autora

4.2 INDICADORES DE UTILIZAÇÃO

Conforme citamos anteriormente, a programação do *TV Escola* é assistida por apenas 3% dos professores entrevistados, um número insignificante já que além de equipar as escolas com a TV e Vídeo, o *Programa* prevê ainda uma das suas ações mais esperadas, o uso da programação na capacitação docente e em sala de aula como recurso didático.

Durante a pesquisa fomos identificando várias questões que impedem a utilização da programação do *TV Escola*. O mais interessante é que a principal dificuldade não está no âmbito da operação dos equipamentos como ligar, desligar, utilizar as funções do vídeo, ou conectar o receptor, ou a falta de acesso aos equipamentos. Esta questão aparece como uma das últimas dificuldades enfrentada pelos docentes. Do total de entrevistados apenas 5% da zona urbana e 10% da zona rural não sabem operar os equipamentos (APÊNDICE R). Neste caso ligar e desligar a TV e Vídeo, assim como utilizar as funções deste último, retroceder, avançar, parar a programação de uma fita VHS.

A coisa da dificuldade com a operação é coisa do passado, realmente quando os *kits* chegaram a mais ou menos 5, 6 anos a maioria dos professores não tinham em casa, não era uma coisa habitual e corriqueira que você estava fazendo uso, como os computadores. Hoje ninguém tem problema para ligar e desligar o vídeo cassete, ou adiantar uma fita, ninguém tem problema com isso mais não.

Professora Ensino Fundamental 3º ciclo

Durante as entrevistas nas escolas fui descobrindo que a familiaridade com a tv e principalmente a antena parabólica é muito grande. Esses equipamentos já estão presentes em muitos lares da cidade, o sinal da *TV Escola*, Canal Futura e TV Câmara e Senado chegam em suas casa além dos sinais abertos. Alguns professores citaram inclusive que assistem a alguns programas do *TV Escola* em casa quando possuem um “tempinho”, pois aqueles que têm uma rotina de 40 horas trabalho na escola, somando-se a de casa, não têm oportunidade de assistir a programação por mais tempo. Apesar de possuírem antena parabólica em casa e no trabalho, ainda assim o professor não dispõe de tempo para assistir, isto é, as condições de trabalho e luta pela sobrevivência da maioria desses professores ainda estão muito distante de possibilitar as reais condições para o desenvolvimento pleno de capacitação em serviço.

A questão é que nossa vida é muito corrida, não sobra tempo para nada, nem para ver televisão. A questão é mais essa, a questão é toda essa. Professor tem que chegar em casa... nem todo mundo tem sua empregada doméstica, chega em casa, é correr para um é correr para outro, fazer almoço, fazer uma coisa, fazer outra, nunca lhe sobra tempo para você sentar na televisão... não sobra tempo mesmo.

Professora Ensino Fundamental 2º ciclo

No entanto, essa observação referente a sua condição de vida fora desse espaço, é importante, pois o professor não pode deixar de vivenciar outros momentos de cultura, lazer e informação, a condição docente hoje no Brasil é muito difícil, o professor para ter uma renda suficiente para sobrevivência tem que trabalhar num regime de até 60 h semanais. Caso o professor pertença à Rede de ensino no interior do Brasil conta ainda com menores salários. Portanto, se o governo brasileiro não investir num plano de cargos e salários em âmbito nacional não chegaremos a tão sonhada educação de qualidade que tantos almejamos ver no Brasil.

Outro fator que contribui para a não utilização do *TV Escola* é a falta de inclusão dos temas veiculados na programação aos planejamentos pedagógicos dos professores. Este dado se configura como o primeiro fator para não utilização do *Programa*. Registramos que um total 26% dos professores da zona urbana e 28% da zona rural, atribuíram a essa questão, o fato de não usar a programação em suas aulas.

Esta causa tem relação com à falta de articulação do *Programa* com o currículo da Rede. O currículo foi planejado em 1997, e não prevê em nenhum momento a inclusão do *Programa TV Escola* em suas ações no âmbito da educação no município. Por sua vez, as escolas, não incluem o *Programa* em seu projeto político-pedagógico. Algumas escolas possuem projetos, mas a dimensão tecnológica não está sendo incluída. Vimos muitos depoimentos sobre o significado desses projetos, sempre implicados em um atendimento aos sistemas burocráticos, neste caso os sistemas gestores, projetos que acabam sendo elaborados sem finalidades educacionais que geralmente não condizem com a realidade de suas escolas. A seguir alguns destes relatos identificados no momento da pesquisa.

Quando paramos para fazer o projeto político pedagógico da escola, de certa forma foi para cumprir uma peça burocrática, que a DIREC e o MEC pediu. Tínhamos um tempo para cumprir. Agora pretendemos fazer uma revisão, o grupão (a secretaria municipal de educação) e depois as escolas. Acho que agora podemos incluir as novas tecnologias, o *TV Escola* nesse projeto.

Coordenadora Pedagógica-Ensino Fundamental

Para um diretor escolar, essa ausência de articulação do *Programa* com o currículo se dá também porque:

A Rede não aceita o *TV Escola* como *Programa* mas aceita como fonte.

Pesquisadora: o que é aceitar como fonte?

Usar como fonte é usar apenas num momento que a Rede está discutindo uma temática, quando vai ajudar em algum assunto isolado que a Rede está discutindo naquele momento, um debate por exemplo. Ela não acatou por total o *Programa*, como acatou o Telecurso na íntegra por dois anos, seguiu a linha dos módulos das fitas das seqüências das atividades. Para o programa ser seguido na íntegra aqui em Irecê Rede teria que acatá-lo.

Este depoimento trouxe uma discussão bastante relevante. Será que devemos seguir integralmente uma proposta de um programa, de uma política pública acatando todos os encaminhamentos desse programa, sem contestar, ou adaptá-lo a outras ações, desprogramá-lo e programá-lo à medida que interessa àquele universo educativo.

Entendemos que o *Programa* deve estar a serviço da educação no município, e não a educação do município deve estar a serviço de um programa. Sabemos que o currículo pode incluir as tecnologias, no entanto essa articulação deverá acontecer de forma autônoma, descobrindo-se o potencial dessa tecnologia no âmbito da educação desse lugar, lhes atribuindo sentidos e significados.

Quanto aos materiais impressos, como agenda da programação, a revista e os cadernos de estudos, eles não chegam regularmente às escolas desde de outubro 2002. Identificamos que 24% dos professores da zona urbana e 23% da zona rural não assistem o *TV Escola* porque não têm acesso a sua agenda de programação. Esse dado opera como segunda maior dificuldade dos

professores. Desde de 2002 até o momento da pesquisa, a secretaria não tinha realizado nenhum contato com a SEED em Brasília para tentar resolver o problema, nem sabia que a secretaria de educação a distancia disponibiliza essa agenda na internet. Por conta disso, 94% (APÊNDICE S) dos professores não utilizam os materiais impressos em sua capacitação docente.

A falta de preparação pedagógica para trabalhar com o *TV Escola* é a terceira dificuldade enfrentada também por esses professores. Desde a implantação do *Programa* nunca houve oficialmente nenhum curso para capacitar o professor no que tange as tecnologias, neste caso o uso da TV e o Vídeo, proporcionados pela Rede Municipal ou Estadual de Educação e a SEED.

Em Irecê, a grande maioria dos professores desconhece que existem quatro horas mensais reservadas a sua capacitação, garantidas no seu contrato de trabalho remunerado. Outros que conhecem a garantia desse período, também não realizam grupos de estudos em suas escolas, alegando que falta tempo para esta atividade. Segundo os coordenadores a demanda em relação ao planejamento exige que esse período seja ocupado para preparação das aulas semanais, não é possível, segundo eles, existir tempo para momento de estudos dentro deste período. Para Belloni (2002, p.18)

Os problemas relacionados com o tempo são fundamentais em EaD, não apenas em suas dimensões física, institucional e imaginária, que formam a base das relações temporais concebidas por cada indivíduo e estabelecidas na sociedade, mas também em sua dimensão econômica, de medida do tempo de trabalho, definidora das condições de trabalho e de formação dos trabalhadores. A ausência de um tempo para a formação continuada, previsto especificamente para este fim, dentro da jornada de trabalho dos professores, é provavelmente a causa principal da baixa efetividade do *Programa*.

Embora o *Programa* não esteja funcionando como um projeto organizado de forma coletiva, cada escola utiliza o *kit tecnológico* de forma independente, 86% (APÊNDICE T) dos professores fazem uso da TV e Vídeo. A sessão de filmes está entre a principal atividade que esses professores realizam; no caso da zona rural esse uso é um pouco maior. Além do uso do vídeo, os professores da zona rural são os que mais assistem o Canal Futura, já a TVE Brasil e a TV Cultura não são assistidos por nenhum desses professores. A seguir esses percentuais:

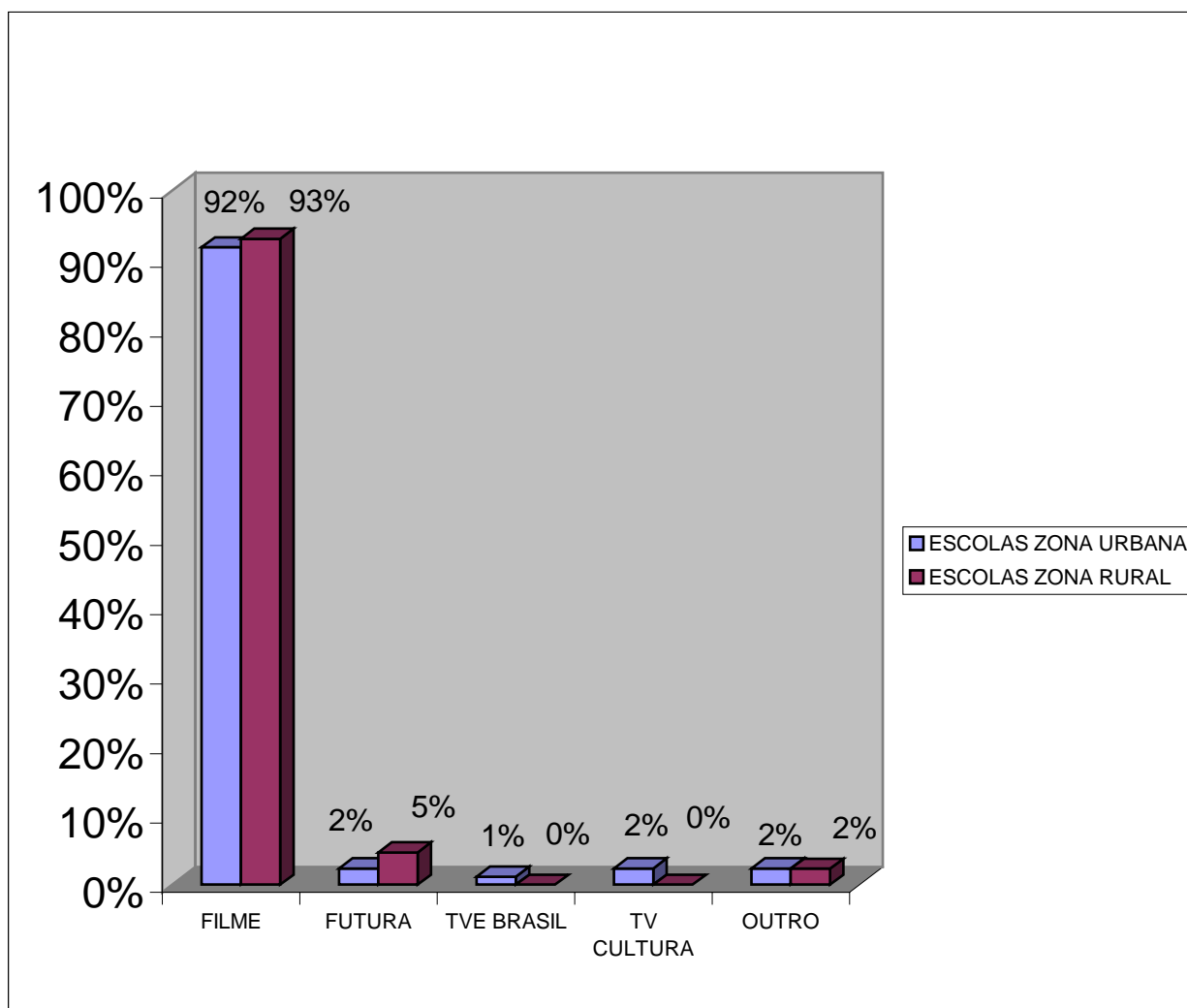


Figura 6 – Utilização do *kit tecnológico* em outras programações

Os vídeos mais utilizados entre os professores são os filmes de longa metragem, locados na sua maioria com recursos próprios em lojas da cidade. Alguns desses profissionais desconhecem que a secretaria assume o custo da locação, outros consideram que esse contrato é limitante pois como só podem locar num único espaço designado pela secretaria, isso restringe a oferta de filmes.

No município existem três locadoras que possuem um pequeno acervo, na sua maioria cinema americano, poucos filmes nacionais e nenhum documentário de curta metragem. Os professores não convivem com outros espaços culturais como cinema, teatro ou museus. A falta de acesso a produções cinematográficas mais alternativas se constitui um obstáculo ao desenvolvimento do trabalho com o vídeo para esses professores. As políticas relacionadas ao

audiovisual brasileiro que passam por reformulação neste momento, precisam discutir processos de distribuição da produção nacional e estrangeira, que possibilite atingir o interior do país, com fomento a produções locais também, e condições mais acessíveis de acesso. A SEED precisa também participar desta discussão formulando uma política do audiovisual de modo geral para que programas como o *TV Escola* possibilite o acesso desses docentes a uma outra cultura cinematográfica através da veiculação de filmes de longa e curta metragem, documentários criando acesso a outras produções, que não seja as produções exclusivamente norte-americanas como é a predominância nas cidades de todo país. Relato de um professor a seguir revela como isto impede de se trabalhar com cinema na escola.

No meu caso eu só consigo filmes de longa metragem, e quase todos são produção americana, nem sempre temos condições de fazer relação do que estamos trabalhando com o tema do filme. Não temos documentários ou filmes de curta metragem, isso dificulta. Os filmes mais longos dão trabalho para eu selecionar as cenas que me interessam, muitas vezes falta tempo... às vezes faltam equipamentos, recursos como fitas. Os filmes de longa metragem são difíceis de se trabalhar porque tomam a aula inteira e mais três dias só trabalhando nisto, isso prejudica o andamento das atividades, eu sinto falta de documentários.

Professor de artes ensino fundamental 3º ciclo

As disciplinas mais trabalhadas com o vídeo são geografia, história e ciências no ensino fundamental, nas séries de 5ª a 8ª e nas séries iniciais 1ª a 4ª, neste último caso quando atendem concomitantemente a educação infantil, os professores fazem uso intensivo de filmes clássicos infantis.

Os professores relataram que não existe nenhum trabalho sistemático com outros canais educativos. Eles assistem essas programações esporadicamente, quando acontece um evento de importância nacional, de interesse de alunos e professores.

As escolas como não possuem sala de exibição ampla para que possa levar os alunos de diversas salas quando tem uma atividade coletiva para toda escola, eles improvisam um sistema integrado com duas ou mais TVs e aproveitam as únicas áreas livres da escola para uma sessão que todos possam assistir. Os alunos gostam da atividade no pátio, muitos relataram que é melhor assistir neste espaço do que na sala de aula, pois no pátio eles têm mais liberdade para se levantar,

andar no meio da programação quando se sentem cansados de ficar na mesma posição. No caso da sala de aula, o controle do professor é maior, por isso eles acham a atividade menos atrativa, sempre que se levantam o professor pede que eles fiquem quietos. Durante as observações que realizei nestas salas percebi que isto interfere na sua concentração e conseqüentemente no interesse pelo vídeo. Alguns alegaram sentir dores no pescoço e na coluna depois da aula.



Figura 7 - Alunos assistindo abertura das olimpíadas 2004 no pátio da escola / foto da autora



Figura 8 - Alunos numa sessão de cinema em sala de aula numa escola da zona urbana / foto da autora

Durante o processo da pesquisa fui tentando ouvir dos professores as dificuldades que não estavam dentro do plano da objetividade, aquilo que se relaciona com a escola ou os sistemas gestores. Tentei conhecer algumas questões implicadas no âmbito da subjetividade, suas percepções mais pessoais, e fui surpreendida pela capacidade reflexiva em relação a sua atuação frente ao *Programa*. O depoimento a seguir revela a falta de mobilização e as questões ligadas ao papel docente.

Da *TV Escola* mesmo a gente **dá a mão à palmatória**, nós não utilizamos, poderíamos estar fazendo um bom uso, assistindo aos programas, fazendo debate com os professores, gravando as fitas, fazendo relação como os projetos, mas infelizmente não fazemos isso.

Coordenadora pedagógica do ensino fundamental

As vezes que a gente passa, usa o vídeo, é sempre planejado, mas a gente sabe que de vez em quando a gente não deixa de **dá uma puladinha**, as vezes a gente não tem dinheiro para alugar uma fita legal, aí a colega passa uma fita para gente, e diz: aí a fita, é sobre isso, aí a gente comenta com os meninos antes e depois a gente trabalha na sala.

Professora ensino fundamental – 1º ciclo

Os professores acham também que o *Programa* deveria discutir mais as dificuldades que eles enfrentam no Brasil, aproveitar o próprio canal para debater a situação, ouvir mais os professores, o que seria bastante importante, pois eles estariam se identificando com os demais e buscando uma compreensão de seus problemas, uma reflexão para superar as dificuldades. Eles não se reconhecem nos programas e nas revistas que contam o sucesso do *TV Escola* na educação no Brasil. Esses casos, para eles, estão muito distantes de acontecer em seu município. Professores das áreas de artes reclamam que os programas não valorizam a cultura nacional.

Na minha área tem muita programação, é minha principal fonte de material, no município não tem museu, cinema, que eu possa estar socializando com os alunos, e a *TV Escola* seria uma boa oportunidade, mas só que os programas são muito europeus, arte européia. Os trabalhos nacionais são muitos de apologia ao estrangeiro, quando fala de história da arte vem muito a leitura do colonizador, muita coisa eu assisto, e percebo que não condiz com meus planejamentos, não serve para o cidadão que queremos formar aqui.

Professor de Artes- Ensino fundamental 4º

Comprendemos que os depoimentos acima são extremamente coerentes. No entanto, a avaliações de alguns coordenadores escolares em relação ao desenvolvimento do *Programa* recai, no velho discurso do controle, de que suas ações precisam ser sempre supervisionadas para que as coisas funcionem. Isto revela a falta de autonomia desses profissionais para construção de um trabalho coletivo sem as habituais condições hierárquicas e superiores de ter alguém que mande e outro que execute.

Se o próprio *Programa* supervisionasse o desenvolvimento do trabalho, não surtiria mais efeito? Cobrando por exemplo: está indo o *Programa* para tal escola, qual o retorno que a escola vai dar com isso. **Se está solto, e ninguém cobra nada**, então tu sabe como é brasileiro né, **se não está cobrando não se empenham**. Então teria de ter alguém cobrando, se viesse de seis em seis meses, cobrando, fazendo uma articulação melhor, porque o professor, sozinho, ele não vai conseguir.

Professora ensino fundamental 4º ciclo

Nas reuniões de atividade complementar (A/C), que acontecem uma vez por semana num período de quatro horas, os professores realizam os planejamentos semanais, discutem o processo de aprendizagem de alunos, junto com a coordenação pedagógica.

Em uma das escolas pesquisadas observei que o papel da coordenação se configura numa ação mais fiscalizadora do que cooperativa para com os professores. O trabalho de coordenação é marcado por uma relação hierárquica, onde esses profissionais têm o poder de aprovar ou reprovar o trabalho pedagógico dos professores, como se estivessem insentos da responsabilidade de construção desse trabalho também.

Esse tipo de coordenação vigorou durante muito tempo na educação brasileira. O coordenador pedagógico assim como é chamado hoje, era um supervisor da educação escolar, um inspetor da educação, ou seja, cabia a ele o papel de “controlar”, verificar se os professores estavam realizando tudo aquilo que colocavam em seu planejamento numa atitude mais de desconfiança do que confiança no trabalho do docente. Nessa relação o coordenador estava acima do professor e abaixo do diretor. Este último fiscalizava o trabalho da escola de modo geral, que por sua vez era fiscalizado pelos sistemas gestores no caso as secretarias de educação, um modo fabril de conceber a educação,

“[...] baseado na divisão hierárquica do trabalho produtivo que se reflete nas linhas de montagem do conhecimento, onde prevalece a autoridade administrativa dos chefes - do ministro da educação de um país a cada diretor da escola, passando por todos profissionais intermediários da escola burocrática.”

(SILVA, 2000, p.76)

Hoje, apesar dos estudos na área da Educação enfatizar um trabalho mais cooperativo, sem as tradicionais atribuições de se culpar um ou outro pelos insucessos pedagógicos, presenciamos ainda, em muitos espaços escolares, a cultura da fiscalização.

Nessa perspectiva o professor que ocupa a sala de aula está num lugar de menor destaque. Ser coordenador dentro dessas escolas é um cargo muito mais valorizado, porque geralmente essa posição exige pessoal mais qualificado com nível superior para que possam realizar um trabalho de formação junto com os professores. Isso, ao invés de agregar valores mais solidários para com quem não possui mais escolarização, acaba se convertendo numa condição de superioridade que não contribui para o crescimento do trabalho pedagógico nesses espaços.

A possibilidade do coordenador em se tornar uma liderança comunicativa, dialógica, oportunizando a construção de um trabalho mais participativo, de co-responsabilidade pelo processo educativo, onde os professores possam compartilhar dúvidas e conhecimentos, e não apenas acatar decisões. Essa deve ser a máxima que norteia os processos educativos em diferentes espaços pedagógicos.

Em alguns momentos da pesquisa ouvi relatos que indicam que os professores se sentem coagidos, muitos preferem não utilizar a TV e o Vídeo, para não enfrentar esse “controle”. O depoimento a seguir retrata esta realidade.

No nosso planejamento ficou uma questão, sobre para que servia o vídeo, a gente ficou sem saber se a gente podia usar ou não usar. A coordenadora não nos ajudava nessa questão, ela ficava sempre perguntando com que objetivo vocês estão usando o vídeo, sempre exigindo o tempo todo isso, mas também tínhamos dúvidas em relação a estes objetivos e eles não nos ajudavam, só cobrava, por isso ficamos um tempo sem querer usar, daí a pouco se perguntava porque não estão usando o vídeo? Exigiam planejamento, um roteiro, que nem sempre agente sabia elaborar, aí a gente ficou meio inibida, e devido a isso, ficamos sem saber se usa ou não usa, em que situação a gente pode usar, por isso eu não utilizo muito. Eu tenho dúvidas se alguns vão servir só para interpretação de texto, ou para um debate, aí a gente fica sem saber se tem alguém de olho, se a gente está colocando o vídeo por colocar, ou se a gente tem um objetivo, eu acho que a criança não perde nada assistindo a um vídeo, não vamos pegar o vídeo e colocar por colocar ainda mais que a gente paga pelo vídeo. Falta apoio, a coordenação tem muita desconfiança de que a gente está usando o vídeo para passar o tempo. Mas não é assim a gente sempre tem um objetivo.

Professora do ensino fundamental 2º ciclo.

4.3 O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Durante o período da pesquisa presenciei muitos dilemas e reclamações dos docentes referentes à falta de formação ou preparação para o uso do *TV Escola*, no que se refere à articulação entre programas e planejamento pedagógico. Assim como a ausência de ações da Secretaria Municipal que viabilizasse uma integração desse *Programa* em seu currículo, ou críticas em relação às políticas públicas que chegam de forma vertical, impositiva.

Fui identificando nesses discursos um estado de não pertencimento ao *Programa*, ou seja os professores não se sentem partes integrantes dessas políticas, não se reconhecem nelas.

No caso do *TV Escola*, os professores de Irecê alegam que as realidades educacionais apresentadas no *TV Escola* não abordam as dificuldades que os professores enfrentam na educação do interior do Brasil. Os casos de sucessos com a utilização do *Programa* que são veiculados tanto nos vídeos como no material impresso, não representam situações do cotidiano desses professores, as dificuldades enfrentadas em suas escolas, em seu fazer pedagógico. Existe um enorme distanciamento dos discursos que circulam no *Programa* e as reais condições materiais e estruturais das escolas do município.

Em meio a estas dificuldades também presenciei nas escolas escolhidas, professores que desenvolviam em sala de aula entre erros e acertos, experiências de aprendizagem utilizando a tv e o vídeo que buscam potencializar essas tecnologias no interior desse processo educativo, assim como outras experiências que o vídeo só fazia substituir o modo transmissivo de suas aulas.

Nas trilhas que percorri, percebi a existência de saberes docentes que foram construídos no seu dia-a-dia de professor, ou através do processo de formação de professores que vem sendo desenvolvido pela UFBA, que já dá sinais de boas reflexões sobre sua atuação docente, possibilitando a realização de novas ações educativas.

Na minha experiência de quando eu comecei a trabalhar com o vídeo, eu não tinha assim um objetivo de relacionar o fato que agente estava trabalhando com o vídeo que os meninos assistiam, eu via o vídeo mais como uma forma de diversão e lazer, e hoje eu já tenho uma outra concepção, outra visão, que o vídeo além de trabalhar como um momento de diversão de entretenimento ele também tem a função de relacionar um assunto, mesmo nas series iniciais , eu ficava preocupada, mas se eu vou trabalhar e não dá para trabalhar escrito, eu achava que trabalhar com vídeo era só a parte escrita, hoje eu vejo que não é só parte escrita, que eu posso fazer uma roda de discussão de debate, uma conversa, um diálogo com os meninos a respeito da fita que eles viram hoje, o trabalho é mais amarrado do que antes.

Professora do Ensino Fundamental – 2º ciclo

O curso de formação da UFBA tem dado muito suporte para o vídeo. Eu não tinha interesse de usar o vídeo, mas no curso da UFBA eu tenho visto muito filme, e a gente pensa que não tem nada para explorar, mas depois a gente ver quanta coisa tem no vídeo, quando os colegas vão falando a gente vai vendo, agora a gente tem argumentos para falar sobre o vídeo, hoje me interesse pelo vídeo na minha sala, isso é muito da experiência da UFBA que tem usado muito vídeo com a gente.

Professora Ensino fundamental 1º ciclo

A proposta de formação de professores desenvolvida pela UFBA no município, já tem possibilitado socialização entre os professores de toda Rede, existe uma circulação intensa dos saberes que eles estão construindo no curso, de modo que aqueles que estão cursando pedagogia em outras instituições já percebem a diferença do tratamento das questões relacionadas às tecnologias no currículo, e as dimensões relacionadas à prática docente.

Os alunos da UFBA já estão fazendo cursos que tem vídeos em sala de aula, com roteiro, no meu caso não tem uma discussão específica nessa área, sua utilidade didática. Na grade curricular do meu curso não possui uma disciplina sobre as tecnologias e o uso na sala de aula.

Professora ensino fundamental 3º ciclo

O curso de formação de professores UFBA/IRECÊ prevê a construção de um currículo que vai emergindo a partir de demandas do fazer educativo destes docentes, se constituindo num processo de intervenção profunda e coletiva das práticas cotidianas desses professores no interior de cada escola e sua comunidade de modo geral. O *Programa* prevê ainda outras ações interdependentes que articulam a educação, a cultura, a comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo.

Identifiquei também a percepção de outros docentes, que não estão incluído diretamente no processo de formação, mas que já são contagiados pela proposta do curso, lhe oportunizando uma reflexão do seu processo formativo e conseqüentemente as suas ações na sala de aula. Professores que cursam pedagogia na Universidade Estadual da Bahia acrescentaram que faltam disciplinas em seu currículo que discuta as questões relacionadas a tecnologias.

Na educação infantil, alguns professores costumam associar o vídeo com o texto escrito das estórias infantis dos livros clássicos. Essas sessões de filmes são trabalhadas após a leitura dos contos infantis. A narrativa cinematográfica tem a função de *ilustrar* as histórias narradas pelos professores.

Apesar deste nível de ensino possibilitar o exercício da capacidade de criatividade, o uso do vídeo é encarado como uma atividade que deve atender ao pré-requisito de se ter inicialmente o contato com o texto escrito para depois partir para a imagem posta na narrativa cinematográfica. Aqui o vídeo é tratado de forma *seqüenciada*, por etapas que prevalecem à primazia da linguagem escrita, ele tem função apenas de *reforçar* o conteúdo programático posto anteriormente. Uma perspectiva linear de trabalho que fragmenta os saberes, com atividades pedagógicas funcionando como etapas, degraus. Segundo Ramal (2002, p.184) esse modelo,

[...] de escada não nos serve mais, pois deriva de pressupostos epistemológicos impostos por pela cultura da palavra impressa. A sala de aula monológica e limitada à sua voz única é questionada pelos novos perfis cognitivos que se organizam a partir da abertura de múltiplas janelas, possibilidade natural da mente humana que é potencializada pela hipertextualidade[...]

Uma dimensão seqüenciada para se trabalhar as linguagens na escola, mesmo que esses alunos fora dela convivam concomitantemente com ambas, embora saibamos ainda que no caso

da linguagem da televisão e de outras mídias, esse convívio se dê muito mais em tempo e interesse do que os textos escolares.

No ensino fundamental o trabalho com o vídeo é mais incorporado aos temas ligados à português, história e filosofia. Outras disciplinas como geografia, ciências, artes, matemática são apontadas pelos professores como campos do saber que são menos abordados nos vídeos que eles locam na cidade. .

Não existem projetos com o vídeo que integrem diversas disciplinas do currículo escolar, eles são trabalhados de modo *isolado* até entre os professores da mesma série ou numa mesma disciplina na escola. O conhecimento ainda é interpretado numa visão muito disciplinar. Eles alegam que sentem dificuldade de realizar um trabalho multidisciplinar ou interdisciplinar integrando, a geografia, a matemática, a artes no trabalho com o vídeo, em geral eles associam apenas a questão trabalhada naquele contexto de sua disciplina.

Alguns desses docentes conseguem associar assunto dos filmes com os conteúdos trabalhados. Ainda que relacionem a temática dos filmes com o tema da aula, a potencialidade dessa tecnologia é limitada quando tratam esses vídeos apenas como fonte de ilustração do que vem sendo trabalhado numa aula expositiva, migrando os velhos conceitos expressos nos tradicionais planos de aula, que consideravam essas tecnologias como um *recurso didático / motivador da aprendizagem* . Nesse sentido essas tecnologias são muitas vezes consideradas como:

[...] uma natural evolução, às vezes até brusca, **dos velhos projetores de slides, retroprojetores** ou mesmo, dos conhecidos e analisados livros didáticos. Em síntese, busca-se a utilidade destes novos equipamentos com uma evidente redução das possibilidades do seu uso. (PRETTO, 1994, p. 101)

A utilização do vídeo numa perspectiva apenas transmissiva também foi observada entre a prática de professores. O conteúdo presente na narrativa desse vídeo não é problematizado ao final de sua exposição na turma, ele é resumido em um questionário fechado onde todos deverão responder de forma igual. Conseqüentemente a avaliação aqui funciona de forma homogênea, pois a resposta “certa” já foi elaborada pelo professor, e todos devem responder o que ele espera, caso o contrário, a resposta do aluno não tem validade. Essa prática acaba abortando a capacidade criativa do aluno. Por isso os trabalhos com a mídia de forma geral na escola, acabam:

[...] formatando esses meios de acordo com as características da escola atual: a centralidade de conteúdos, a fragmentação e a linearidade do conhecimento, a superficialidade com que são tratadas as questões que dizem respeito à vida cotidiana dos alunos, a não problematização dos próprios meios de comunicação. (BONILLA, 2002, p.122)

Neste caso o vídeo vem apenas substituir a aula do professor, de modo absoluto, sem que os alunos possam realizar intervenções sobre as informações posta ali, opiniões que possibilite a ressignificação dessas informações e conseqüentemente a construção de conhecimento. O vídeo aqui tem a função de perpetuar o modo transmissivo da *velha educação* tradicional. Não existe uma prática pedagógica mais interativa onde o professor “[...] cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos” (SILVA, 2000, p. 73). Possibilitando a participação dos alunos como autores de novos conhecimentos a partir do que se assistiu e discutiu em sala de aula.

Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, discutindo a perspectiva dialógica da educação nos chamava atenção para aquilo que ao meu ver é imprescindível ao âmbito da prática educativa e ao trabalho com mídia na escola de modo geral. A construção de uma educação dialógica, onde os atores educativos possam expressar diferentes interpretações sobre o objeto estudado, realizando uma educação mais problematizadora, crítico-reflexiva. Para Freire (1994):

Na linha do emprego destes recursos, parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça **não como mero paciente**, como objeto dos “comunicados” que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se.
(p.108)

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (p.68)

Outros depoimentos sobre o significado do vídeo para os professores nos revelaram que os filmes são sempre trazido para o espaço da sala de aula para tornar o conteúdo presente num

livro didático mais *enriquecedor, motivador*. A narrativa cinematográfica aqui é separada do contexto textual de modo geral, gerando um profundo [...] desencontro entre o discurso didático-pedagógico escrito e as linguagens institucionalmente não-escolares”. (CITTELI, 2001, p.21)

Nesse sentido, os assuntos que circulam na mídia televisiva de modo geral, não se constitui como assuntos incluídos nos planejamentos pedagógicos, esses temas poderiam expressar conceitos e significados.

Os professores relataram que os alunos gostam muito da atividade com a TV e o Vídeo, mais adiante vamos estar apresentar a percepção desses alunos em relação às atividades que os professores propõe com esses equipamentos.

4.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À TV E O VÍDEO

Ao contrário dos jovens das grandes metrópoles do país, pertencentes à era digital, que tem acesso às tecnologias interativas, os jovens de Irecê, neste caso alunos da zona rural e urbana da cidade, ainda não puderam experimentar a navegação na internet, nem uso de correio eletrônico, o bate papo através da rede, a produção de uma página pessoal, nem criação de diários virtuais, como os blogs ou fotoblogs. Eles estão entre os jovens excluídos digitais dessas novas tecnologias.

Por outro lado, apesar de não estarem imersos no mundo digital, vivenciando essas novas formas de linguagens e comunicações, esses jovens estão intensamente em contato com as tecnologias analógicas, no caso a TV e Rádio, que se constitui nas principais fontes de lazer e informação na cidade. Assim como os professores os alunos também convivem com a programação que chega via satélite nas casas bem humildes da cidade. O acesso às programações é possibilitado pelas antenas parabólicas espalhadas por todo território da cidade. Casas bem humildes da zona rural e urbana possuem uma antena parabólica instalada.



Figura 9 - Antenas parabólicas numa casa da zona rural / foto da autora



Figura 10 - Antena parabólica numa casa da zona urbana / foto da autora

Embora essas tecnologias estejam centradas na emissão/recepção, logo numa perspectiva passiva de conceber a informação, por que será que os alunos que fazem intenso uso dos *media*

nesse contexto conseguem ter um comportamento mais ativo? De certo mudanças sociais e a própria programação da televisão brasileira deve estar oportunizando mais reflexões a esses alunos, é importante desmistificar a idéia de que televisão comercial não educa. Ao perguntar sobre os programas que mais gostam na televisão brasileira uma aluna me responde:

Gosto de assistir mais a malhação, é uma coisa para os jovens eu aprendo muitas coisas, a primeira vez **que vi falar da doença da aids** foi em malhação.

Aluna da 6ª série zona rural

O importante é a escola aproveitar os discursos que circulam nesses meios comunicacionais transformando-os em conteúdos de aprendizagens para desenvolver a consciência crítica e reflexiva de seus alunos. Só assim vamos superar a visão de que a televisão é a responsável pela manipulação e a passividade frente aos discursos hegemônicos, consensuais em que os indivíduos se referenciam. Pierre Babin e Marie-France Kouloumdjian em seu livro *A gerações do audiovisual e do computador* publicado na década de 80 já alertava os educadores sobre a incompreensão a cerca dessa questão. Para os autores o fenômeno da passividade é predominantemente determinado “[...] pelas disposições psicológicas dos receptores [...]” “[...] e pela pressão de um ambiente social e educativo pouco personalizado”. (BABIN; KOULOUMDJIAN 1989, p.32). Ou seja um ambiente formato para que fabriquem indivíduos iguais, sem capacidade de elaborar opiniões mais pessoais, individuais discordantes do todo, daquilo que é habitual. O sistema de reprodução social em que estão implicados esses indivíduos lhes obrigam “[...] a ser cópia fiel do que a propaganda, os pais, a escola e os psicólogos esperam delas. O que torna passivo, essencialmente passivo é a conformidade ao sistema, sem poder de crítica ou de interiorização”. (BABIN; KOULOUMDJIAN 1989, p.30)

É preciso ter clareza de que a linguagem audiovisual acaba formando opinião mas não é ela que vai afirmar suas concepções, é na realidade o consenso social que se vai estabelecer a partir dos discursos veiculados. Portanto, cabe a escola e a família formar suas crianças para contestar essas informações veiculadas e preparando indivíduos para elaborar outras opiniões, só assim poderemos entender os elementos que operam nestas linguagens determinando os padrões de

consumo, e o monopólio de idéias políticas ou culturais. Por outro lado cabe também ao Estado a responsabilidade de regulamentar e acompanhar os acordos estabelecidos sobre a concessão do canal televisivo para se garantir a qualidade da programação, as observações em relação a faixa etária adequada ao horário de exibição entre outras questões.

Durante as entrevistas realizadas entre alunos da zona rural e urbana da cidade de Irecê, pude perceber a capacidade de reflexão de alguns alunos que demonstram a inconformidade com a atual lógica da escola, reprodutivista com práticas pedagógicas anti-dialógica. Os alunos questionam a ordem, os padrões, o que é instituído dentro desse espaço e a sociedade. O depoimento de uma aluna a seguir demonstra essas características.

Aluna:

Tem uma coisa que me incomoda um pouquinho é que o professor diz que escola é segundo lar, só que tem muita coisa que agente faz em casa que a gente não pode fazer na escola, acho que é uma coisa que deveria ser bem discutida, a coisa de dizer que a escola é o segundo lar e os professores são nossos segundos pais. Eu acho que não é.

Pesquisadora: por que não é?

Aluna:

Porque não, é discurso falso, eu sei que é falta de educação se eu colocar o pé na cadeira, mas se eu colocar eles dizem logo, você está em sua casa? mas não vai ser por isso que eu vou deixar de aprender, **se eu tiver com o pé em cima de cadeira eu não vou entender o que uma pessoa está falando** que eu não sei nada isso não muda nada no que agente sabe.

Pesquisadora: então vocês acham que deveria ter mais liberdade na escola?

Sim, não é que a escola vire uma baderna, mas ou eles param que este discurso falso de que escola é segundo lar, **pois tem tanta coisa na escola que é uma simplicidade como colocar um pé na cadeira, é falta de educação, mas empata da gente aprender.** Não é que somos contra todas as regras da escola mas tem coisa que não tem a ver não é aquela coisa que não se encaixa.

Aluna da zona rural 7º série

Ao longo do período em que tive contato com os alunos fui observando que não existe um espaço demarcado, territorializado, que possa definir que alunos de regiões do interior do Brasil pensam e se comportam de maneira completamente diferente dos alunos da capital. Identifiquei atitudes, valores, que coadunam com os valores de adolescentes dos grandes centros urbanos. O que permite que esses jovens de espaços diferentes possuam linguagens, valores tão iguais. Certamente a televisão unifica esses discursos com sua estética hegemônica, e sua uniformização da programação.

As impressões dos alunos quanto ao vídeo na sala de aula reproduzem em alguns casos as concepções que os professores têm sobre o trabalho pedagógico com a linguagem audiovisual, o que acaba representando o modelo educacional que se estabelece no âmbito dessa educação discutido anteriormente.



Figura 11 - Alunas do ensino fundamental numa escola da zona urbana / foto da autora

O vídeo, em alguns casos, apesar de estimular o aluno, acaba funcionando como um “tapa buraco” por conta da ausência do professor, ele aparece como primeira alternativa para resolver o problema da aula vaga, aí o vídeo é emergencialmente a única solução para a aula vaga ou acaba sendo tratado desta forma porque o professor não planejando a aula do dia. O problema é que vários dos discursos dos alunos apontam esse tipo de prática nas escolas, confirmando que em muitos casos não existe nenhuma problematização sobre o tema abordado no vídeo, nenhuma intencionalidade pedagógica.

As práticas pedagógicas monorreferencializadas continuam a fundamentar as aulas desses professores dentro de um paradigma transmissor de conhecimento, onde a exposição oral, e a memorização através da repetição embasam todo processo educativo. O vídeo neste caso ainda reforça mais ainda a condição reducionista desse tipo de educação.

“eu gosto mais da aula quando tem algo para a gente assistir, porque quando o professor passa no quadro a atividade fica mais chata, **porque ele vai escrever, e a gente tem que copiar, aí é chato, mas quando é com televisão a aula não fica tão cansativa**, ele fala que é para agente prestar atenção, agente fica ligado lá, aí ele desligou a gente faz o trabalho. Mas quando **ele fica explicando, falando o tempo todo sem parar**, um zoa aqui, um zoa acolá. Quando é com a televisão todos estão prestando atenção, **quando tem aula vaga também** todo mundo zoa, quando liga a televisão todo mundo acalma.”

Aluno da 6ª série zona rural

Geralmente a gente vive enjoado com aquele mesma aula, mas com o vídeo todo mundo assiste com mais vontade de aprender querendo descobrir aquilo, as vezes a gente **não suporta a professora** mas com o vídeo na aula dela agente desperta mais atenção com a imagem, a figura que aparece, torna a aula mais interessante.

Aluna da 5ª série zona rural

O vídeo por exemplo é bem legal para os meninos desinteressados, e abusados, eles conseguem ficar mais quietos, eles gostam mais das aulas, acham uma novidade, quando a professora fala que vai ter vídeo na aula de hoje eles ficam agoniados.. eles querem logo ver o vídeo, não querem esperar até a hora de passar...

Aluna da 4ª série zona urbana

Em casa a gente assiste o que a gente quiser e na escola a gente assiste o que os professores querem. Agente não pode escolher o que a gente quer ver, eles **nunca pedem a opinião** da gente.

Aluno da 4ª série zona urbana

Todas as análises aqui foram realizadas a partir das leituras que os alunos possuem sobre a TV e o Vídeo, desde programas de comerciais na TV, ou sessão de cinema na escola. Perguntando sobre a diferença de assistir a TV nesses diferentes espaços, pude identificar que a TV na Escola funciona como uma válvula de escape para a escola enfadonha, sem atração, embora eles não tenham a oportunidade de opinar também pelo que desejam assistir.

Apesar da grande maioria desses alunos receberem a programação de TV via satélite não consegui identificar nenhum deles que já havia assistido ao *Programa TV Escola* em casa ou na escola. Os programas mais assistidos são os veiculados na Rede Globo de Televisão, entre eles Xuxa no Mundo da Imaginação, Malhação, e as novelas. Alguns ainda relataram que assistem aos programas do Canal Futura e da Rede Record.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos durante o período desta dissertação me levaram a compreender os limites e possibilidades de um sistema educativo no interior do Brasil. Neste sentido a pesquisa sobre o *Programa TV Escola* em Irecê me trouxeram muitas indagações a respeito da efetividade das políticas públicas em nível nacional para formação de professores e fortalecimento da educação numa sociedade marcada por tantos contrastes.

Os modelos hegemônicos de implementação desses projetos geram profundos desencontros com a realidade educacional das escolas do país. Ao analisar os condicionantes que operam como facilitadores e/ou obstáculos ao desenvolvimento do *TV Escola*, verifiquei que um sistema educacional no interior do Brasil tem ainda muito mais dificuldade de execução de programas de Educação a Distância, do que os sistemas que situam-se nas metrópoles de estados no nosso país. Estes sistemas situados no interior do Brasil, possuem na sua maioria, escassez de recursos para desenvolvimento desses projetos, baixa qualificação docente, falta de articulação entre seus gestores, e a ausência de rede internet conectando as escolas.

No caso de Irecê, a utilização que se faz do programa é muito individualizada, cada um faz o que está ao seu alcance, do que é possível dentro dos limites de sua realidade escolar, da sua condição docente. Dentro desse esforço, um elemento importante a ser destacado em Irecê é preservação da televisão e o vídeo do *kit tecnológico* que funcionam desde de 1997. Esse dado tem facilitado a utilização de filmes no contexto educativo desse município, embora os vídeos do *TV Escola* não tenha tido o mesmo êxito.

Portanto sabemos que o baixo uso e exploração do potencial desses programas na capacitação docente e na utilização da programação do *TV Escola* como recurso didático em suas aulas, responde igualmente ao baixo nível de qualificação gerada principalmente pela ausência de uma formação inicial, assim como formação continuada para explorar as potencialidades de uma política estruturada na modalidade de Educação a Distância. Por isso, professores e redes de ensino no país, geralmente se distanciam do que esperam as metas impostas pelas políticas públicas. Em relação ao *TV Escola*, as escolas e Secretarias de Educação não respondem aos principais objetivos estabelecido pelo MEC: a função de capacitação docente, e utilização dos vídeos veiculados pelo *Programa* como material didático em sala de aula. Atualmente, a TV e o

Vídeo do *kit* tem servido apenas como um apoio material às atividades do professor em sala de aula.

Apesar de existir uma razão constituída na falta de formação dos professores, razão principal que inviabiliza a exploração destas tecnologias como potencializadores de novas aprendizagens. Por outro lado, temos que evidenciar que a manutenção instituída no âmbito das escolas, tem contribuído para que os *kits* estejam preservados, apesar de já possuírem sete anos de utilização dentro da rede de ensino. Para os professores de Irecê, ter esses equipamentos na escola significa uma conquista muito importante, pois, antes da chegada do *Programa* no Município, suas escolas não possuíam nenhuma infra-estrutura tecnológica; o único recurso com que eles contavam eram os livros didáticos e o quadro negro.

As questões ligadas à gestão aparecem em várias pesquisas no país, e como não poderia deixar de ser, essa questão faz parte do conjunto de obstáculos em Irecê. Vários relatos dos diretores escolares colocaram a ausência de uma co-gestão do *Programa* por parte da Secretaria Municipal de Educação. A mesma justificou a ausência de um acompanhamento do *Programa* no Município ora pelo acúmulo de tarefas, ora por falta de conhecimento dos objetivos do *TV Escola* e sua responsabilidade nesta parceria, assim como a falta de recursos financeiros para sua execução.

Observamos através dessa pesquisa, que existe um despreparo da Secretaria Municipal de Educação sobre o entendimento do que seja o *Programa*. Uma capacitação sobre o *TV Escola* por parte do ministério se faz necessária já que temos obstáculos no âmbito de sua gestão nos diferentes Municípios do país, aí paralelo a isto, um sistema de avaliação e acompanhamento das ações locais seria oportuno.

Embora o *Programa TV Escola* ao longo de seu funcionamento tenha investido em ações que privilegie a gestão do *Programa*, podemos identificar durante a pesquisa que nenhuma dessas propostas foram vivenciadas na Rede Municipal de Irecê, o que demonstra que essas ações ainda não conseguem se estender para o interior do Brasil, já que demandam um aparato tecnológico que as atuais circunstâncias em que vivem essas escolas não possibilitam a integração dessas redes de ensino. A falta de rede internet impede o envolvimento de escolas em determinados projetos ligados a educação a distância no país.

Durante o trabalho de pesquisa, os professores sugeriram a criação de uma campanha publicitária veiculada nos canais comerciais de televisão fizesse uma divulgação do *Programa* em âmbito nacional.

A migração para o modelo digital de funcionamento está sendo implementada no país sem uma devida capacitação para Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. A ausência de uma formação mais conceitual sobre o uso dessas tecnologias no cotidiano docente desses professores tem impossibilitado o aproveitamento de novos equipamentos, como a antena digital. As escolas têm deixado de receber o sinal do canal em melhor sintonia, e/ou explorar os dois sistemas, ampliando assim o potencial de recepção em diversos espaços dessas instituições de ensino. Os professores, coordenadores e diretores das escolas pesquisadas justificaram que não sabem utilizar o novo *kit*, não se sentem seguros, têm medo de danificar o aparelho ao selecionar uma programação.

Portanto formação é importante pois sabemos que essa tecnologia é complexa, envolve outra lógica de funcionamento diferente da tecnologia analógica. Entendemos que processo de aprendizagem é fundamental para se incorporar essas tecnologias na prática pedagógica numa época que as mídias demarcam também o campo das vivências e aprendizagens, carregado de valores éticos, estéticos em um mundo em constante transformação.

As discussões estão lançadas aqui, estamos abertos ao diálogo, mas sem a vontade política de Ministério, Secretarias e Escola, o potencial que desejamos explorar das tecnologias para Educação não vai se concretizar. Sem as mudanças no âmbito das práticas pedagógicas, sem uma gestão mais democrática e manutenção financeira ao *Programa* essas tecnologias vão chegar nas escolas, e continuarão em alguns casos, trancados, sem acesso de alunos e professores, ou sendo utilizadas de modo a reforçar um sistema educacional tradicional, baseado na transmissão unívoca do professor.

As pesquisas referenciadas neste trabalho nos revelam os desencontros no gerenciamento do *TV Escola* no país, ao mesmo tempo em que apontam caminhos para superar os problemas que operam como dificuldades para as políticas educacionais possuírem mais êxito. No entanto, não temos visto uma mobilização por parte do Ministério para modificar as questões que precisam ser modificadas no âmbito da gestão e do financiamento.

Entre estas limitações podemos destacar a falta de articulação das ações dos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, no tocante as questões ligadas à democratização do acesso à

rede internet, à conectividade das escolas públicas no país. Como desenvolver projetos de Educação a Distância sem o acesso de professores às tecnologias de informação e comunicação, possibilitando o contato com diferentes formas de produção de conhecimento, de modo que possam estabelecer dentro do sistema de ensino redes cooperativas para explorar estes projetos? em Irecê, do total dos 228 professores pesquisados, apenas 2% deles possuem correio eletrônico.

È urgente à criação de políticas de inclusão digital para o interior do país. Essas comunidades convivem em sociedades que são desiguais, excludentes. Falar em qualificação do professor no Brasil *exige rede!* Acesso aos novos meios de informação. Exige-se uma rede de outros elementos que consiga abranger a inclusão digital, como a valorização do magistério através de melhores salários e formação continuada. Como podemos pensar na mudança da escola sem transformação das relações hierárquicas de dominação do saber em nossa sociedade, a exemplo, a exclusão de muitos professores a essas novas tecnologias?

Políticas que visem apenas a introdução de equipamentos na escola, sem viabilizar a conexão à rede internet, sem articulação dos diferentes programas, deixando ainda em segundo plano planejamento e execução, sem acompanhamento, avaliação e intervenções para potencializar estes projetos, sempre incidirá nos desencontros que essas pesquisas nos revelam.

Portanto, verifica-se que o MEC precariza o trabalho docente e minimiza as tecnologias e estratégias materiais de educação a distância, como se essas tecnologias na educação pudessem ser pensadas apenas como ferramentas e/ou instrumentos para realização do ensino, independente, separada de quem irá manipulá-las nesse processo.

Percebe-se que as questões relacionadas a macro política da educação, considerando aqui a dimensão de financiamento e gestão por parte do governo federal, interfere profundamente na dimensão da micro política da educacional, neste caso a escola e a rede municipal de educação do município, que não tem condições de suprir sozinhas a responsabilidade principal de prover financeiramente os recursos para o *Programa*, com isso vivencia profundos obstáculos ao desenvolvimento de uma política de formação dos professores com o *TV Escola*, assim como a utilização dos vídeos como recursos didáticos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de Compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educ. Pesqui.** [online], v.29, n. 2, p. 271-286, Jul./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: março de 2004.
- BARBALHO, Maria De Lourdes Valentim. **“A TV Escola: Um canal educativo que não é‘sintonizado’ pela escola”**. 2004. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc.** [online], v.23, no.78, p.117-142. abr. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em: abr 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educ. Pesqui.** [online], v.29, n.2 p.287-30. jul./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em out. 2004.
- BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. **Repensar o uso do computador em educação: subsídios teóricos, experiências e perspectivas Futuras**. 1992. 229f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Facoltà di Scienze dell'Educazione da Università Salesiana de Roma, Itália.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Página principal TV Escola. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed>> Acesso em: out. 2004.
- _____. Apresentação do TV Escola. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/default.shtm>>. Acesso em: dez. 2004.
- _____. **TV Escola: avaliação nacional do programa**. Brasília, 1998. (Série de Estudos).
- _____. **Relatório TV Escola 1996-2002**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed>> Acesso em: dez. 2004.
- _____. **Linhas de ação da SEED**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed>> Acesso em nov. 2004.
- BONNILA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. 2002. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PICANÇO, Alessandra de Assis. **Tecnologias e novas educações**. In. VI Colóquio sobre questões curriculares, II colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares, 2, Rio de Janeiro, 2004. Anais do evento. Rio de Janeiro:UFRJ, 2004. 1 CD-ROM.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Descentralização e Autonomia: limites e possibilidades de um programa de formação de professores**. Caxambu, Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/aldamariacastrot05.rtf>> Acesso em: 28/11/04.
- CITELLI, Adilson. **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DRAÍBE, Sonia Miriam; PEREZ José Roberto Rus. O Programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p.27-50. mar. 1999.

- DIAS, Ângela Álvares Correia; CHAVES FILHO, Hélio. A gênese sócio-histórica da idéia de interação e interatividade. In: SANTOS, Gilberto Lacerda(Org.). **Tecnologias na Educação e formação de professores**. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 31-48.
- DOLL JR, Willian E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- _____. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1994.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** [online], v. 24, n.1], p.37-69, Jan./Jun. 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br> Acesso em: Fev. 2005.
- _____. O Banco Mundial e a Educação a Distância. In: PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. 2. ed. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000. p.59-77.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas/SP:Papirus,2003.
- LEMONS, André. **Cultura das redes: Ciberensaios para o Século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2002.
- _____. **Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais**. Salvador 2001. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemons/interac.html>> Acesso out. 2004.
- LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- _____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Elisabeth Danziato Rego. **Limites e Possibilidades da Educação a Distância: “Um Salto para o Futuro” no Distrito Federal**. 1997. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal.
- LIMA, Maria de Fátima Monte. **No fio de Esperança: Políticas Públicas de Educação Tecnologias da Informação e da Comunicação**. 2002. 404f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- _____. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. Programa TV Escola: O dito e o visto. In: In. BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distancia: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.105-119.
- _____. **Programa TV Escola: O dito e o visto**. 1999. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais à educação. **Comunicação e Educação**. São Paulo: USP, n. 18, p 51-61, maio/set.2000.

- MONTEIRO, Claudia Guerra. **Cidadão VHS: a aventura da TV Escola em Manaus**. São Paulo: 1998. disponível em:<<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/030.pdf> > . Acesso nov. 04.
- OLIVEIRA, Edméa dos Santos. **O Currículo e o Digital: Educação presencial e a distância**. 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- PICANÇO, Alessandra de Assis. **Educação à distância e outros nós: uma análise das telessalas do telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia**. 2001. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papirus, 1996.
- PRETTO, Nelson De Luca. **A universidade e o mundo da comunicação**. 1994. 265f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Lúcia (Org). **Cultura linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.161-182.
- RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAMOS, Menandro. **As Tecnologias contemporâneas e os desafios para a escola do futuro**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, n.6, p.133-137, 2002.
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura Municipal. **Especial Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro, 1999. Documentário sobre a vida e a obra do eminente educador. Realizado pela MultiRio (empresa de multimeios da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro) em parceria com a UFRJ/CFCH/PACC e a Fundação Anísio Teixeira.
- ROCHA, Telma Brito. **Televisão e vídeo na escola: desafios e possibilidades**. 2002. 44 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SÁNCHEZ, Francisco Martinez. Os meios de comunicação e a sociedade. In: **Mediatamente! televisão, cultura e educação**, Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 1999. p.55-90. (Série de Estudos)
- SERPA, Felipe. **Racunho digital: diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: Edufba, 2004.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Quartel, 2000.
- TEIXEIRA, Eliana. **Espaços de leitura interativos**. Passo Fundo: UPF, 2003.

APÊNDICE A - Pesquisa Quantitativa

Questionário-professor

Escola: _____ _ Sede _ Povoado
Professor (a) _____ Formação _____ Ocupação _____
e-mail: _____ Fone: _____

1. A escola possui o Programa TV Escola? S N
2. Os equipamentos do Kit estão funcionando normalmente? Favor assinalar por equipamento a seguir:
 - 1.1 TV S N
 - 1.2 Vídeo Cassete S N
 - 1.3 Antena Parabólica S N
 - 1.4 Receptor de satélite S N
3. Vocês utilizam o programa Salto para o futuro na sua capacitação docente ? S N – Em caso positivo, assinale uma alternativa a seguir: Semanalmente Mensalmente Nunca usamos
4. Você utiliza a programação e/ou vídeo do TV Escola em sala de aula? S N – Em caso positivo, favor assinalar uma das alternativas a seguir: Semanalmente Mensalmente nunca usam
5. Caso a escola tenha o programa instalado e você não faz uso, aponte a seguir as questões que tem lhe impedido:
 - 5.1 não sabe utilizar os equipamentos (ligar/desligar etc)
 - 5.2 dificuldade de acesso aos equipamentos
 - 5.3 não tem a acesso a agenda de programação do TV Escola
 - 5.4 falta preparação pedagógica de como usar
 - 5.5 falta de planejamento pedagógico
 - 5.6 outro _____
6. Você utiliza a TVE Vídeo em outras programações? S N – Em caso positivo. Quais?
 Filmes Teleconferência Canal Futura TVE-Brasil TV Cultura Esportes Outro: _____
7. Você utiliza o material impresso (revistas, série de estudos) na sua capacitação ? S N Nunca receberam
8. Você grava a programação do TV Escola? S N Não sabe gravar
9. Onde você utiliza a TV e o Vídeo? Sala de aula - com suporte móvel Videoteca Outro: _____
10. Existe manutenção nos aparelhos quebrados? S N - Em caso positivo, quem financia
 Direção da escola com recursos próprios Séc. de Educação Outro: _____
11. Você recebe capacitação para operar os aparelhos: S N - Em caso positivo, quem financia?
 Direção da escola com recursos próprios Séc. de Educação Outro: _____

Obs.: _____

APÊNDICE B - PESQUISA QUALITATIVA

Questionário-coordenador pedagógico

Escola: _____ _ Sede _ Povoado
Coordenador (a) _____ Formação _____
e-mail: _____ Fone: _____

3. A escola possui o Programa TV Escola? Favor responder as questões abaixo:
- 1.1 Recebeu o Kit Tecnológico (TV, Vídeo, Antena Parabólica - receptor de satélite e 10 fitas VHS para começar gravações)? S N
- 1.2 O Kit está instalado? S N.- Em caso negativo justifique sua resposta

4. Os equipamentos do Kit estão funcionando normalmente? Favor responder todos itens abaixo:
- 2.1 TV S N
- 2.2 Vídeo Cassete S N
- 2.3 Antena Parabólica S N
- 2.4 Receptor de satélite S N
5. A Escola utiliza os vídeos e/ ou programação TV Escola ? Favor responder as questões abaixo:
- 3.1 Na capacitação docente: S N – Em caso positivo favor assinalar uma das alternativas a seguir:
Semanalmente Mensalmente nunca usam
- 3.2 Na sala de aula como material didático: S N – Em caso positivo favor assinalar uma das alternativas a seguir:
Semanalmente Mensalmente nunca usam
6. A Escola utiliza o material impresso (revistas, série de estudos) na capacitação docente ? S N Nunca receberam
7. A Escola grava a programação do TV Escola? S N Não sabem gravar
8. Onde o professor (a) utiliza a TV e o Vídeo? Sala de aula - com suporte móvel Videoteca Outro: _____
7. Além dos vídeos da TV Escola, os professores, alunos e coordenadores assistem :
 Filmes Teleconferência Canal Futura TVE-Brasil TV Cultura Globo Outro: _____
9. Quem conserta os problemas técnicos nos aparelhos: Direção da escola com recursos próprios Séc. de Educação
Outro: _____
10. Quem capacita os professores para operar os aparelhos: Direção da escola com recursos próprios Séc. de Educação
Outro: _____

Obs.: _____

APÊNDICE C - PESQUISA QUALITATIVA

Questionário- diretor

Escola: _____ _ Sede _ Povoado
Diretor/a _____ Escolaridade _____
e-mail: _____ Fone: _____

1. A escola possui TV? S N – Quantas? _____.

1.1 Qual o seu estado de funcionamento _____

2. A escola possui vídeo cassete? S N – Quantas? _____.

2.1 Qual o seu estado de funcionamento _____

3. A escola possui DVD S N – Quantas? _____.

3.1 Qual o seu estado de funcionamento _____

4. A comunidade escolar (professores alunos e coordenadores) Assistem o TV Escola?

Sempre Às vezes Nunca – Em caso negativo, justifique sua resposta.

5. Vocês gravaram a programação dos vídeos? S N – Em caso negativo justifique sua resposta.

6. Onde são guardados os equipamentos do programa? Biblioteca Videoteca Direção Outro: _____

7. Além dos vídeos da TV Escola, a comunidade escolar (os professores, alunos e coordenadores) assistem :

Filmes Teleconferência Salto para o futuro Canal Futura TVE-Brasil TV Cultura Outro: _____

8. Dispõe de antena parabólica?

8.1 Digital – Funcionando? S N – Neste caso justifique sua resposta _____

8.2 Analógica.(comum) Funcionando? S N – Neste caso justifique sua resposta _____

9. Quantas TVs estão conectadas com a antena parabólica analógica (comum)? _____

10. Quantas TVs estão conectadas com a antena parabólica (digital)? _____

11. A escola recebe regularmente as publicações (revistas, série de estudos, grade de programação) S N

Obs.: _____

APÊNDICE D - PESQUISA QUALITATIVA

Roteiro de entrevista – Secretaria de Educação

1. Quando o programa foi instalado no Município?
2. Que avaliação você faz do programa durante esse período?
3. Alguma mudança significativa para vocês nesse novo governo?
4. Como se dá o trabalho de manutenção dos equipamentos nas escolas? Quem financia?
5. Existe uma proposta pedagógica de utilização do canal educativo orientada por vocês nas escolas da rede?
6. O projeto da TV Escola está articulado com outros programas de TICs na Rede Estadual de Educação?
7. Como se dá a comunicação com a SEED-MEC? existe cursos de formação para professores, coordenadores?
8. A secretaria tem algum acervo de vídeos da programação? funciona serviço de empréstimo?
9. Qual a orientação da escola para os professores, acerca do uso do programa? Incluindo a programação destinada a formação?
10. Quais as dificuldades encontradas na gestão com o programa?
11. Quais as atitudes frente às dificuldades?

APÊNDICE E - PESQUISA QUALITATIVA

Roteiro de entrevista – direção

1. Quando a escola começou a utilizar o programa?
2. O que mudou efetivamente no programa nesse novo governo?
3. O que mudou no projeto-político pedagógico depois da chegada do programa TV Escola?
4. Como é pensado o currículo dentro da perspectiva de utilização de tecnologias na escola?
5. Existe articulação do programa com outros programas, a exemplo o de informática educativa?
6. Como acontece o trabalho interdisciplinar?
7. Como a TV e Vídeo se inserem nesse modelo/ como é trabalhada?
8. Qual a orientação da escola para os professores, acerca do uso do programa?
9. Quais as dificuldades encontradas na gestão com o programa?
10. Quais as atitudes frente às dificuldades?
11. Existe formação continuada de professores através do curso TV Na Escola Desafios de Hoje para o município.
12. Existe parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado na execução de alguma ação do programa no município?

APÊNDICE F - PESQUISA QUALITATIVA

Roteiro de entrevista – coordenação pedagógica

1. Existe um responsável pelo acervo do TV Escola?
2. O que mudou efetivamente no programa nesse novo governo?
3. O que mudou no projeto-político pedagógico depois da chegada do programa TV Escola?
4. Como é pensado o currículo dentro da perspectiva de utilização de tecnologias na escola?
5. Como acontece o trabalho interdisciplinar?
6. Como a TV e Vídeo se insere nesse modelo/ como é trabalhada?
7. Qual a orientação da escola para os professores, acerca do uso do Programa? E a programação destinada à formação?
8. Existe um planejamento de aula/atividade quando o professor utiliza um vídeo como atividade pedagógica?
9. Como é avaliada uma atividade quando se inclui a utilização do vídeo?
10. No projeto político pedagógico da escola existe um lugar destinado a formação de vocês (ex. AC - atividade complementar, cursos a distancia, curso de capacitação presenciais)
11. Quais as dificuldades encontradas na gestão com o programa?
12. Quais as atitudes frente às dificuldades?
13. Existe a utilização de canais abertos ou fechados pela comunidade escolar?
14. Você considera os vídeos do programa bons, regulares ou ruins? Fale um pouco sobre.

APÊNDICE G - PESQUISA QUALITATIVA

Roteiro de entrevista – professores

1. Como acontece o trabalho com Programa TV Escola?
2. Você assiste o vídeo antes da sessão na sala de aula?
3. Você vê vantagens e/ou desvantagens nesse programa. Quais?
4. Como você avalia o desempenho do aluno que faz um trabalho a partir da exibição de algum vídeo do programa TV Escola ou de outro veículo.
5. Como os conteúdos das disciplinas são trabalhados a partir dos temas da grade de programação?
6. Acontece trabalho interdisciplinar?
7. Você tem acesso a internet, visita os sites da SEED/MEC? Consulta a grade de programação via internet, ouve as produções de vídeo e áudio disponibilizadas no site?
8. Como utiliza o vídeo em suas aulas – realiza planejamento pedagógico?
9. Qual foi a última vez que usou a TV e o Vídeo?
10. Qual a orientação da escola para o uso do programa? Você fez ou faz cursos periódicos para formação e utilização das TICs?
11. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com o Programa aqui na sua escola?
12. Qual a reação dos alunos diante dessas dificuldades e qual seu posicionamento?
13. No projeto político pedagógico da escola existe um lugar destinado a formação de vocês (como AC, cursos a distancia, curso de capacitação presenciais, etc.)?
14. Numa situação ideal como você vê que o uso da televisão e do vídeo pode ser feito?
15. Você considera os vídeos do programa bons, regulares ou ruins? Fale um pouco sobre. O conteúdo atende seus objetivos/ são motivadores/ estimulam os alunos?

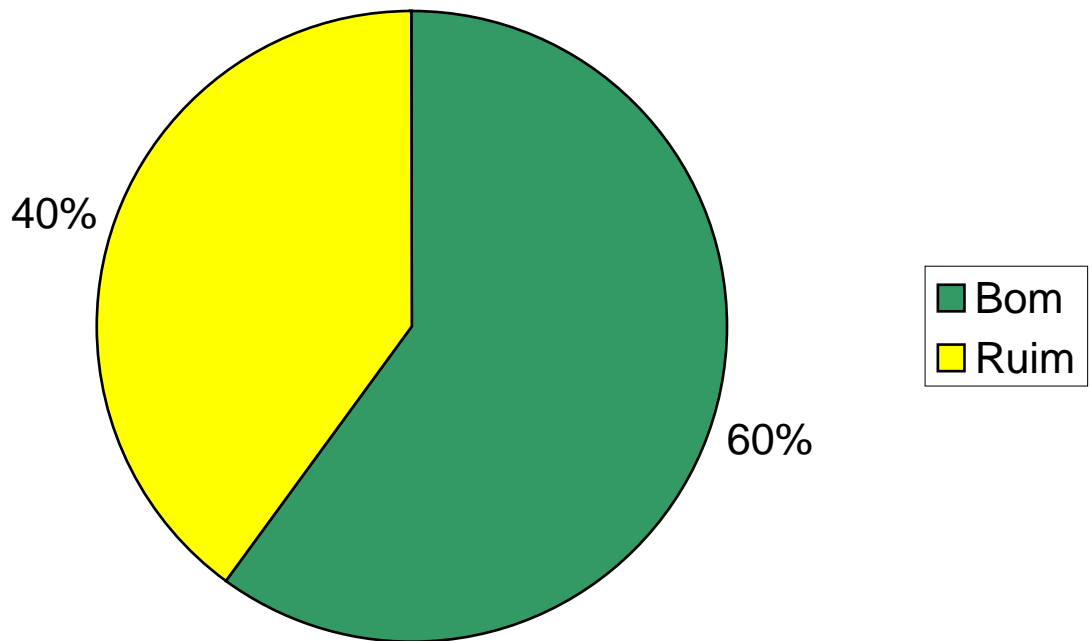
APÊNDICE H - PESQUISA QUALITATIVA

Roteiro de entrevista com aluno

1. Você gosta de assistir televisão?
2. O que você gosta de assistir na televisão?
3. Você gosta quando a professor propõe um vídeo para sua turma?
4. O que você acha dos vídeos do TV Escola? Você os considera como bons, regulares ou ruins?
Fale um pouco sobre. Você gosta de aprender através da televisão/vídeo ? Lhe motiva?
5. Após o vídeo o que geralmente a professora pede para vocês fazerem?
6. Vocês assistem programas da Televisão de modo geral na escola?
7. Vocês têm acesso a ligar a TV e o Vídeo quando estão utilizando?
8. E filmes, vocês assistem aqui na escola, é proposto por professores ou a pela comunidade de modo geral?

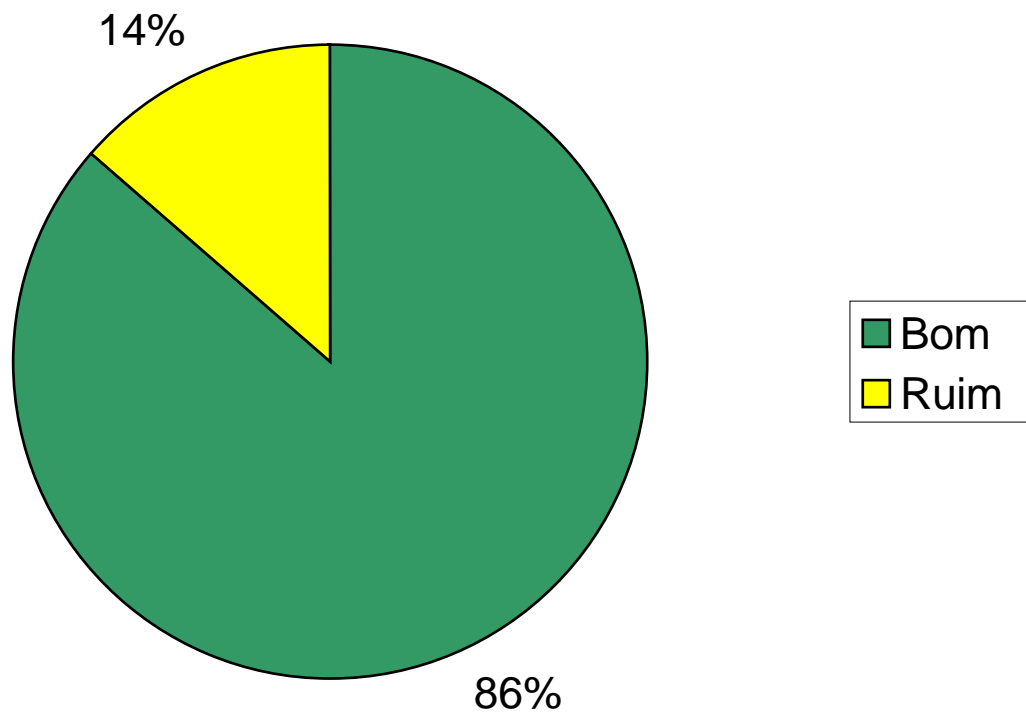
APÊNDICE I

Funcionamento das antenas digitais nas escolas



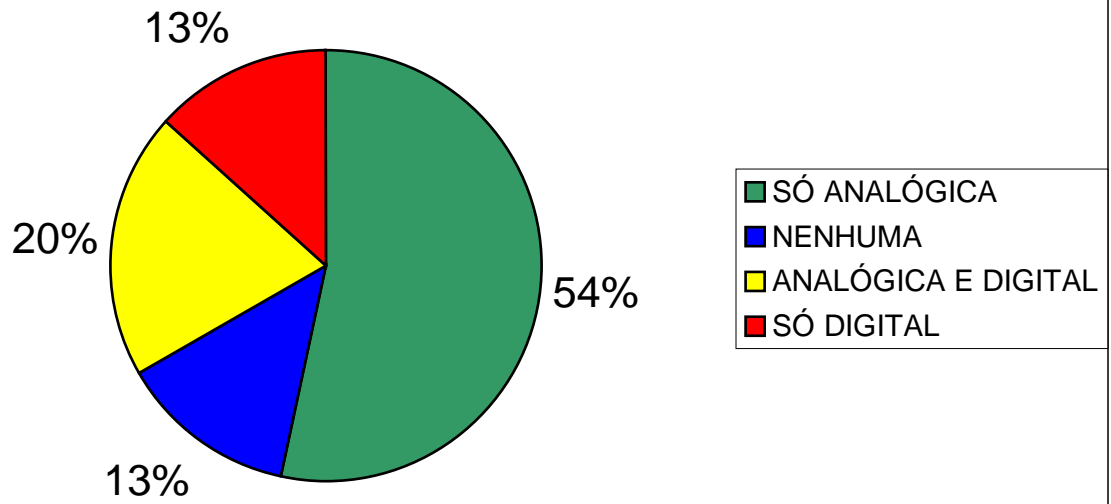
APÊNDICE J

Funcionamento das antenas analógicas nas escolas



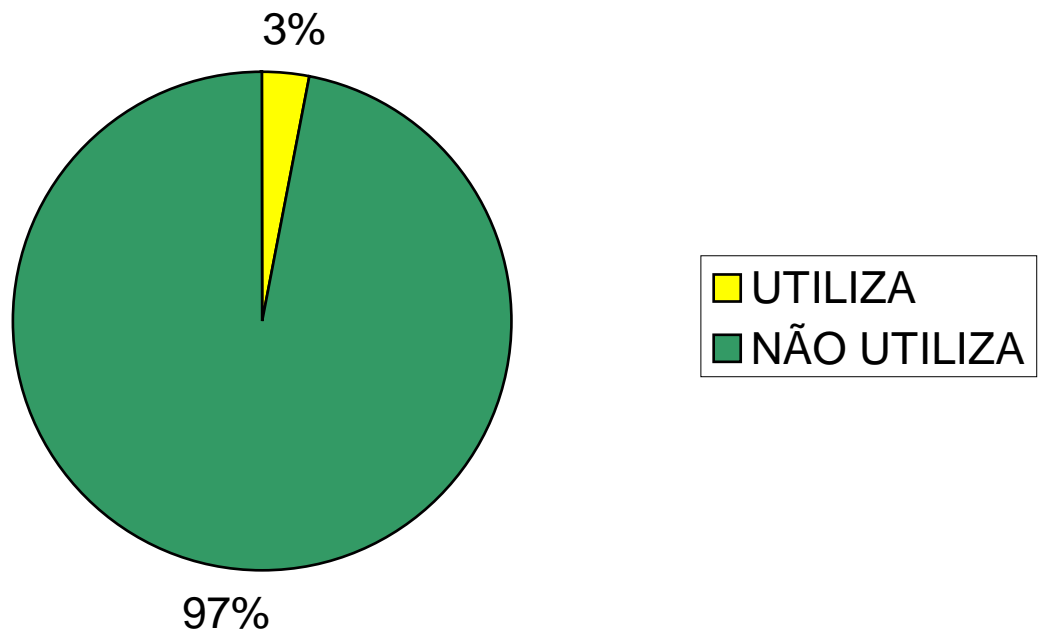
APÊNDICE L

Tipo de Antenas por Escolas



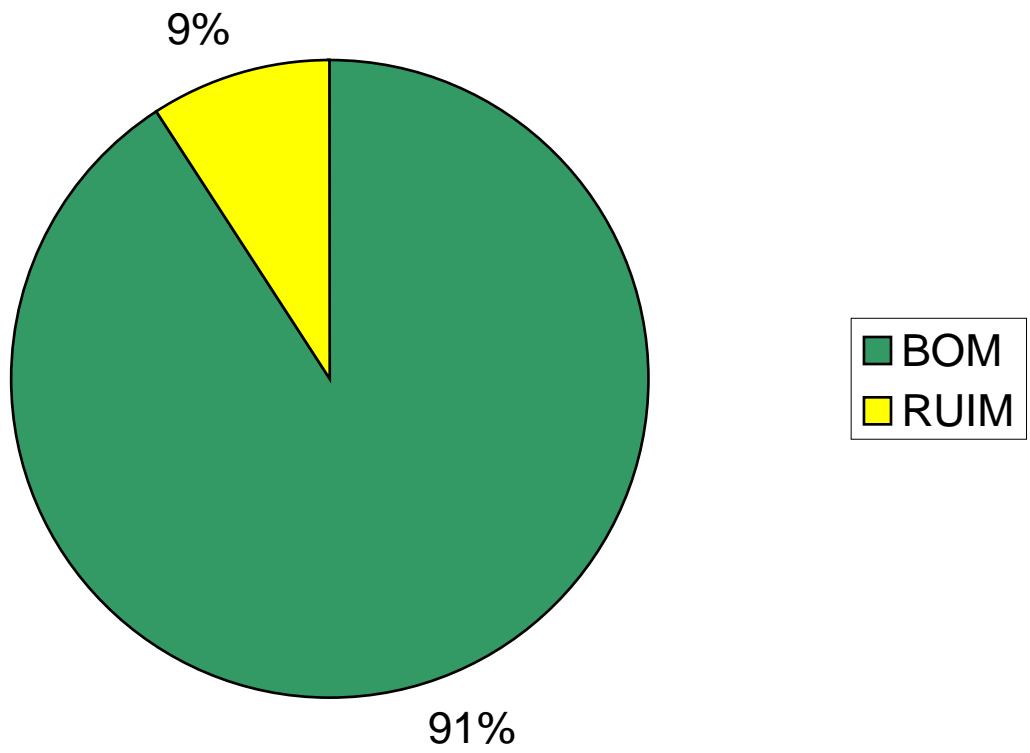
APÊNDICE M

Utilização da programação como recurso didático



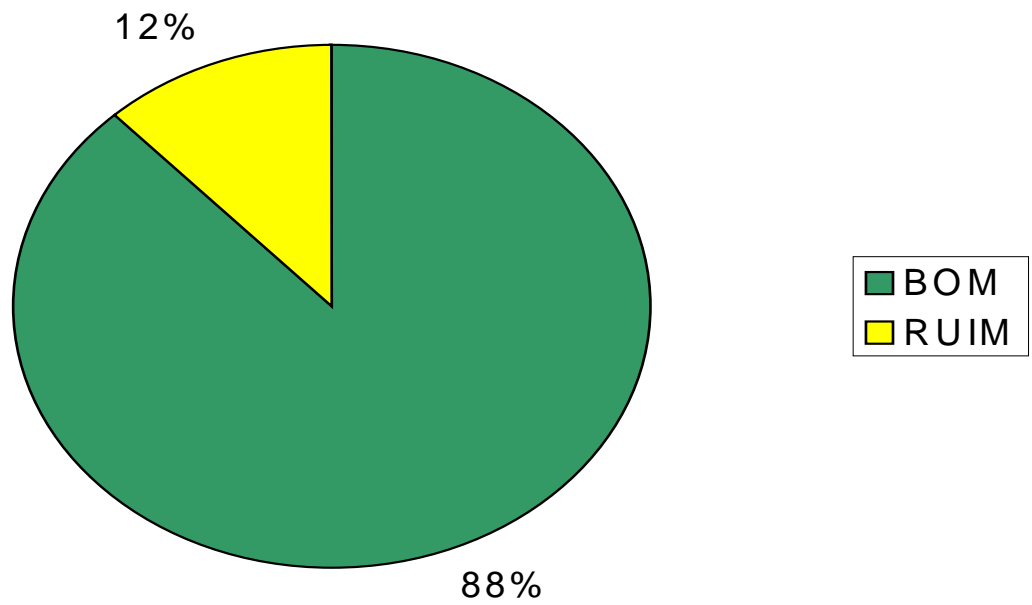
APÊNDICE N

Funcionamento das TVs Existentes na Rede



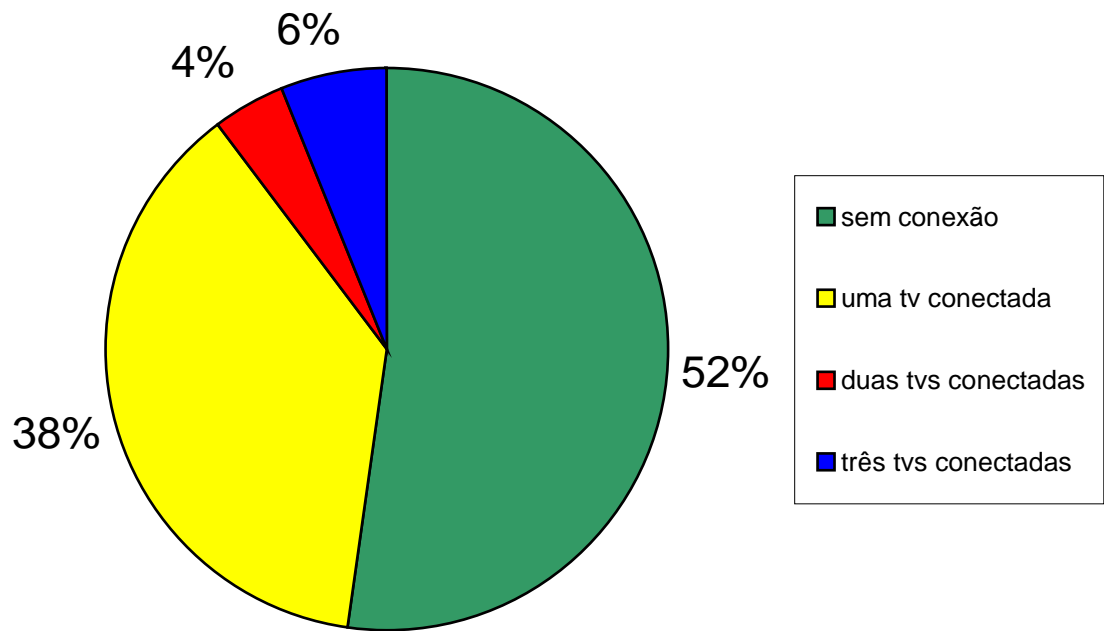
APÊNDICE O

Funcionamento dos Vídeos



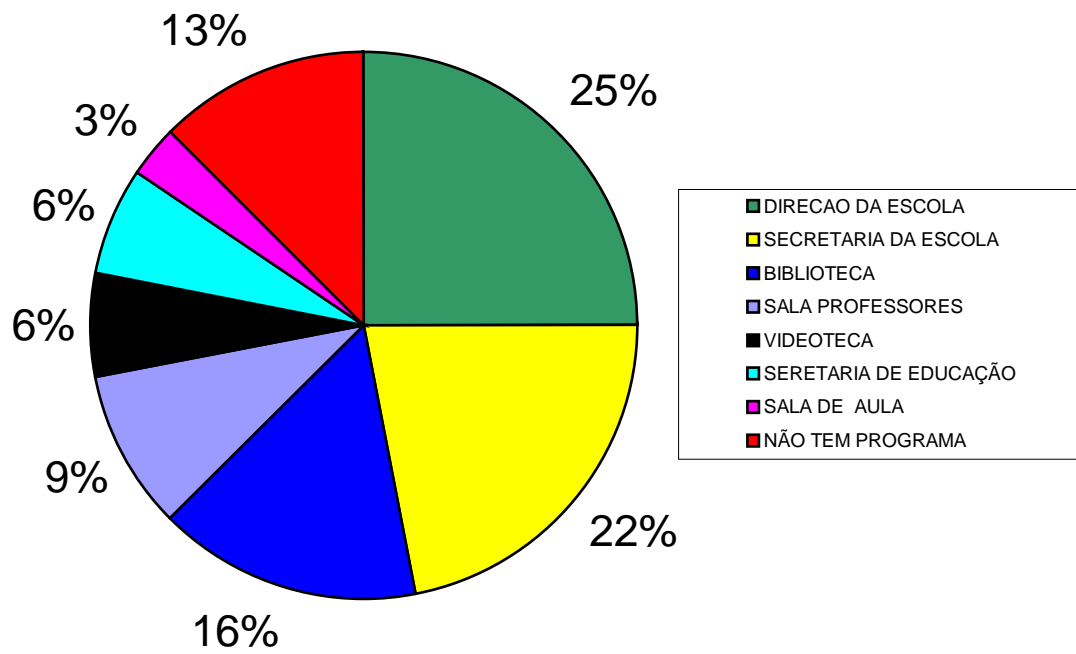
APÊNDICE P

Conexão de Tvs ao receptor

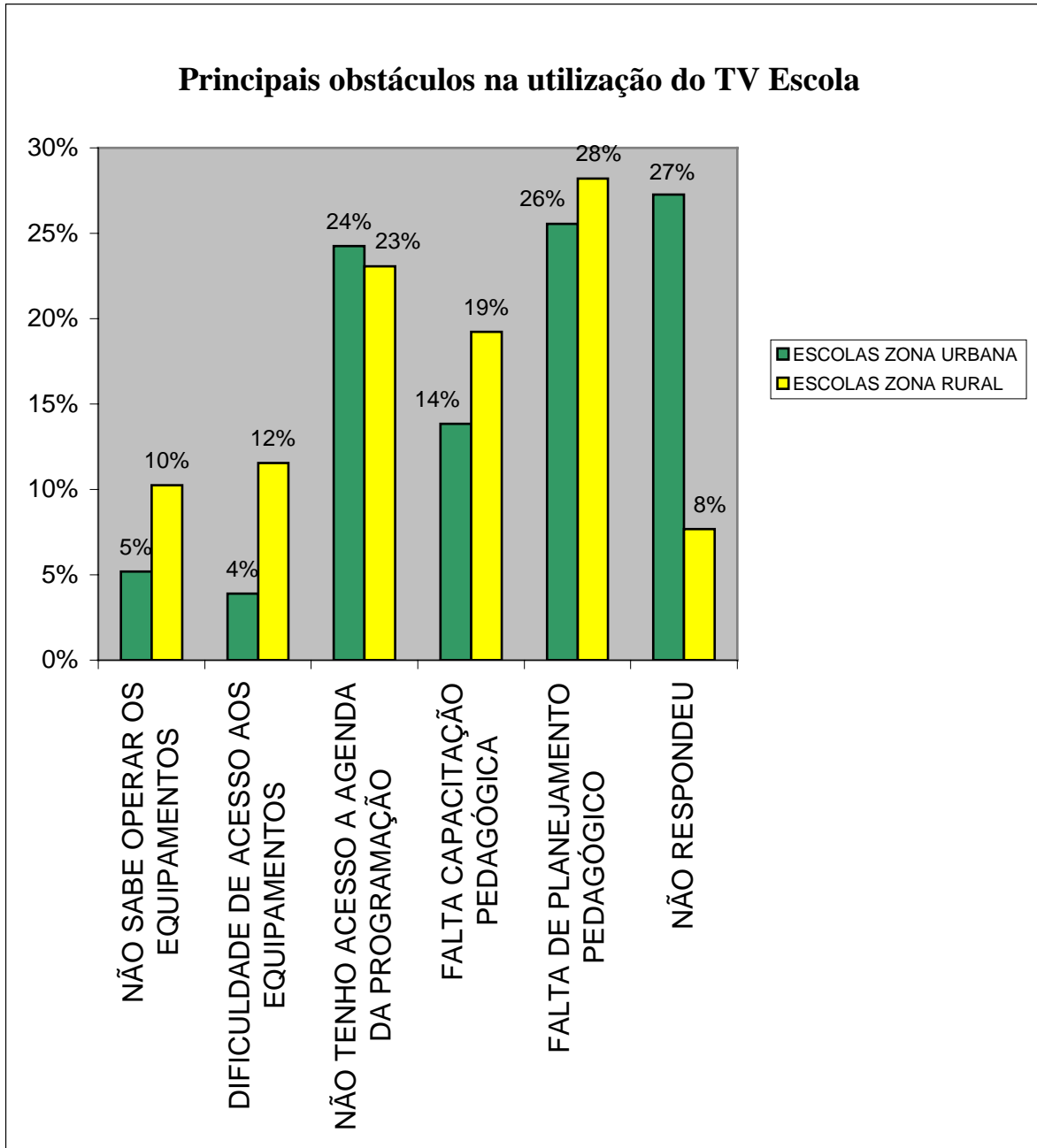


APÊNDICE Q

Onde são guardados os equipamentos

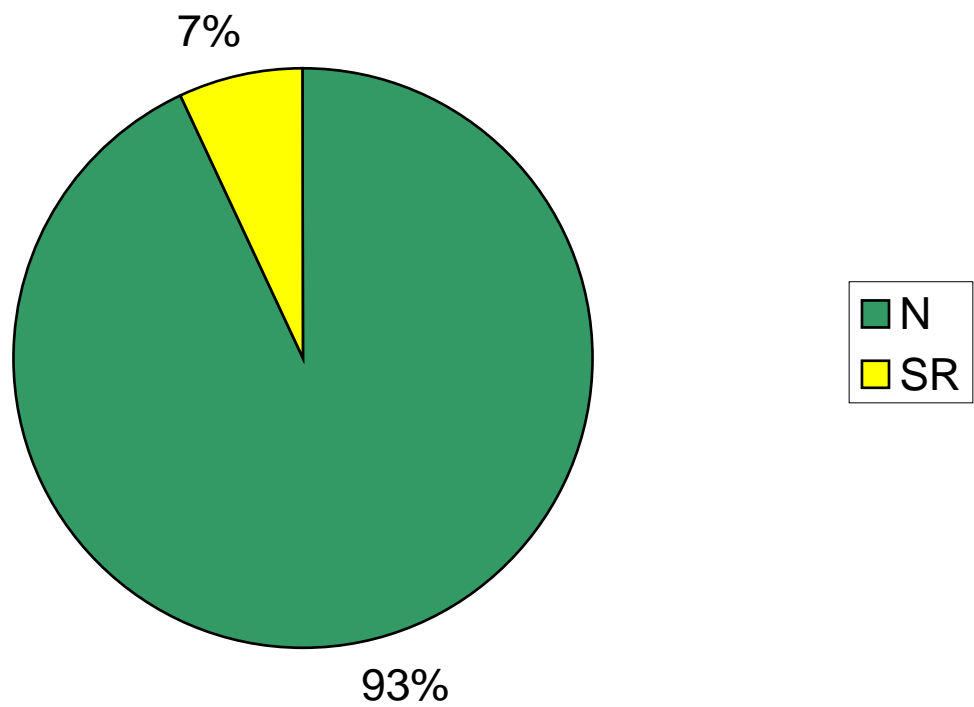


APÊNDICE R



APÊNDICE S

Utilização de material impresso na capacitação docente



APÊNDICE T

Utilização da TV e do Vídeo em outras programações

