

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O Programa TV Escola e a formação continuada
de professores nas escolas de Anápolis**

Renato Ribeiro Leite

Goiânia
2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O PROGRAMA TV ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NAS ESCOLAS DE ANÁPOLIS

Aluno: **Renato Ribeiro Leite**

Orientadora: Profª Drª Marília Gouvêa de Miranda

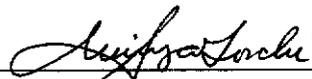
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da UFG como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 18/12/2000

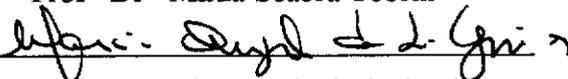
COMISSÃO EXAMINADORA:



Profª Drª Marília Gouvêa de Miranda



Profª Drª Mirza Seabra Toschi



Profª Drª Márcia Angela da S. Aguiar

Goiânia

2000

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, em especial a minha mãe, por não ter permitido que abandonasse a escola.

À Marília Gouvea de Miranda, pela paciente, permanente e competente capacidade de orientação.

À Mirza Seabra Toschi, pela contribuição durante todo processo de construção desse trabalho.

À Márcia Ângela da Silva Aguiar, por enriquecer esse trabalho.

Aos professores, Luiz Fernandes Dourado e Mirza Seabra Toschi pela excelente contribuição na banca de qualificação.

À Tânia, pelos cuidados na revisão deste trabalho.

Ao Revalino Antônio de Freitas, professor, amigo, pelo acompanhamento, incentivo e contribuições.

Ao Mestrado de Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFG, sem o qual não seria possível a oportunidade de estudo.

Agradeço também a Secretaria Estadual de Educação, pelo incentivo, através da licença para aprimoramento profissional.

Aos amigos, em especial ao Romilson, que ao longo dessa caminhada, com contribuições para o enriquecimento do trabalho.

Em especial a Rejane, amiga, namorada, noiva e esposa, pelo carinho e compreensão ao longo dessa trajetória.

RESUMO

O presente trabalho é um estudo da política educacional para formação contínua de professores, através da modalidade à distância, tendo como objeto principal o Programa TV Escola. Discute a reforma do Estado brasileiro, confluindo nas políticas públicas para educação básica, em especial, para o programa de formação continuada de professores e descreve uma pesquisa desenvolvida em escolas públicas estaduais de Anápolis, onde se verifica de perto o funcionamento e a organização da recepção da TV Escola. A investigação foi realizada em três etapas. Na primeira, fez-se um levantamento geral da situação da TV Escola em 37 escolas estaduais urbanas do município de Anápolis. Na segunda, definiu-se uma amostra intencional de oito escolas a serem observadas. E, na última etapa, foi aplicado um questionário aos professores dessas oito escolas. Os resultados da investigação indicam as dificuldades de implementação do Programa TV Escola nas escolas públicas e a tentativa da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em responsabilizar as unidades escolares por seu baixo desempenho. O estudo conclui que Programa TV Escola não se constitui efetivamente enquanto espaço de formação contínua de professores, porque propicia uma formação aligeirada, baseada somente na veiculação de programas educativos. Para formar os professores de maneira contínua, usando da tecnologia à distância, o MEC terá necessariamente, de reorientar as políticas públicas para formação continuada de professores.

SUMÁRIO

Introdução	07
A Reforma educacional no processo de reestruturação do Estado brasileiro	12
Formação continuada de professores	36
A Dinâmica da TV Escola nas unidades escolares estaduais	44
As pesquisas oficiais sobre o Programa TV Escola	50
A TV Escola em Anápolis.....	66
A TV Escola como apoio pedagógico	96
Considerações finais	119
Referências bibliográficas	127
Anexos	133

ABSTRACT

This is a study of the educational policy for teachers' distant continuous education, having as its main object the program named TV Escola. It discusses the reform of the Brazilian State, towards the public policies for basic education, especially the program of teachers' continuous education. It relates a research which was conducted in state schools of Anápolis, where it verifies in loco the organization as well as the reception of the program TV Escola. The investigation was conducted in three stages: the first one was a raising of data about the situation of the TV Escola in thirty-seven state schools in the urban area of Anápolis; in the second one it was defined an intentional sample of eight schools to be investigated; in the last stage a questionnaire was applied to the teachers of those eight schools. The results of the investigation show the difficulties of implementing the program TV Escola in state schools as well as the attempt of the State Board of Distant Education of putting the responsibility for the low performance of the program on the schools. The study comes to the conclusion that the program TV Escola does not constitute a place for a continuous teachers' education since it provides a quick formation based only on the conveyance of educational programs. In order to educate teachers in a continuous way the Ministry of Education will have to re-orientate the public policies for the teachers' continuous education.

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo estudo do Programa TV Escola iniciou-se a partir do trabalho desenvolvido como coordenador do Programa na Delegacia Regional de Ensino de Porangatu, no Estado de Goiás, em 1997. Naquela ocasião, foi possível verificar algumas dificuldades imediatas que as escolas enfrentavam, como a ausência de recursos financeiros para adquirir fitas VHS para gravar os programas e a falta de qualificação dos professores para trabalhar com a linguagem audiovisual em sala de aula.

Essas dificuldades levaram a uma reflexão inicial sobre a ação do Programa TV Escola e ao questionamento sobre sua possibilidade de atingir seus objetivos, que seriam a formação contínua de professores e a melhoria do ensino fundamental. Tal reflexão levou à definição do Programa TV Escola como objeto do presente estudo, compreendendo-o não apenas na perspectiva do cumprimento de suas finalidades, mas a partir de seus fundamentos e propósitos, em um contexto de reforma educacional mais amplo.

O Programa TV Escola visa ao aperfeiçoamento e à formação de professores de escolas públicas de ensino fundamental, tendo entrado em funcionamento definitivo em março de 1996. As metas do Programa de Apoio Tecnológico (PAT) são equipar as escolas públicas urbanas com mais de cem alunos em todo o país com os chamados *kits* tecnológicos, compostos por uma televisão, um videocassete, uma antena parabólica e uma caixa contendo dez fitas cassetes VHS.

O Programa funciona em circuito aberto, transmitido via satélite, com recepção por antena parabólica. A programação da TV Escola é transmitida a todo o país e pode ser gravada em fita VHS para posterior utilização pelos

professores, diretores e alunos. A programação da TV Escola contém uma parte dedicada à capacitação dos professores e dirigentes da escola e outra parte composta por programas educativos, que visam a enriquecer e apoiar as atividades em sala de aula.

A reflexão sobre as dificuldades na implantação do Programa levou ao redirecionamento da pergunta que orientava a pesquisa. Não se tratava de questionar sua funcionalidade, mas de inquirir sobre as políticas públicas para formação contínua de professores através do uso da educação a distância, partindo de um referencial teórico mais amplo, levando em consideração a reforma educacional em curso.

Ainda que a discussão sobre a funcionalidade do Programa esteja presente nessa pesquisa, a intenção é discutir as questões políticas e pedagógicas implicadas, visando compreender as políticas públicas para formação contínua de professores em serviço.

A investigação objetiva, assim, verificar como a TV Escola tem-se constituído como um processo de formação continuada de professores, a partir de uma pesquisa realizada em um universo de 37 escolas estaduais urbanas que participam do Programa TV Escola, no município de Anápolis, Estado de Goiás. A prioridade por escolas estaduais em detrimento das municipais se justifica pelo fato das escolas municipais ainda não terem efetivado a instalação do Projeto em toda a sua rede¹.

A investigação sobre o desempenho da TV Escola em Anápolis foi desenvolvida em três momentos diferentes. No primeiro, o objetivo foi fazer um levantamento da atual situação em que se encontra estruturada a TV Escola e sua utilização nas 37 unidades escolares estaduais. Para tanto, fez-se um levantamento de dados através do uso de questionário com perguntas fechadas e

¹ Nas escolas municipais os obstáculos são maiores para o funcionamento do Programa. "Mesmo em municípios nos quais coexistem os dois tipos de escolas, são as escolas municipais as que tendem probabilisticamente, a apresentar as piores oportunidades de bom desempenho: é maior a probabilidade, em comparação às estaduais, de não terem implantado o programa, de não gravarem os filmes e, quando fazem, de não utilizarem esses filmes tanto na capacitação dos professores quanto nas atividades com alunos (Draibe e Perez, 1999:40)".

algumas questões abertas. A escolha do questionário se justifica na medida em que interessava saber, de maneira geral, como estava organizada a TV Escola nessas unidades escolares (Anexo I).

Em um segundo momento da investigação, decidiu-se definir uma amostra intencional das 37 escolas estaduais urbanas que constituem o universo pesquisado. A composição da amostra seguiu alguns critérios que visavam demarcar as instituições que tinham condições mínimas para o desenvolvimento do Programa e que vinham respondendo às suas determinações mais elementares: as escolas que possuíssem todos os equipamentos em pleno funcionamento, que contassem com um acervo de, pelo menos, 50 fitas VHS da TV Escola, que tivessem gravado os programas no primeiro semestre de 1999 e, por fim, que contassem com boa qualidade de imagem e de som. Apenas oito escolas puderam ser classificadas segundo esses critérios.

Essas escolas foram visitadas no segundo semestre de 1999, utilizando-se um roteiro de observação (Anexo II). Um dos objetivos do roteiro era checar as informações do questionário respondidas anteriormente pelas escolas. Além de confirmar esses dados, pretendia-se verificar de perto a organização e rotina da escola, em especial, no que se refere ao Programa TV Escola. Ainda que o levantamento de dados, nessa terceira etapa, tenha se fixado em oito escolas e seus professores, não se pretendeu realizar estudo de caso, uma vez que se tratava de abordar aspectos característicos desse conjunto de escolas.

Por último, sentiu-se a necessidade de aplicar um questionário (Anexo III) aos professores do ensino fundamental das oito escolas escolhidas. A intenção era verificar, junto aos professores, como eles vinham interagindo com o Programa TV Escola e como este era apropriado em sua prática de ensino.

No que concerne à sua estrutura, o presente trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro é discutida, em linhas gerais, a reforma educacional no contexto de uma ampla reforma do Estado em curso no Brasil, desembocando nas políticas públicas de formação contínua de professores, através da educação

a distância. O Estado é visto, a partir da concepção gramsciana, em sua forma ampliada, resultante da articulação entre a sociedade civil e sociedade política. Entende-se que a reforma do Estado brasileiro está vinculada às exigências postas pelo capital mundial e nacional, em que se traduz em determinada concepção de política pública para educação, em especial, para formação contínua de professores.

No segundo capítulo, são discutidos os principais resultados de pesquisas realizadas sobre o Programa pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e, por fim, a implantação da TV Escola nas escolas estaduais urbanas do município de Anápolis, dando ênfase especial às oito escolas estaduais. O intuito dessa análise é verificar como se processava o gerenciamento do Programa nessas unidades escolares e como o mesmo estava sendo apropriado e utilizado por seus usuários. Também são analisadas as soluções preconizadas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) para melhorar o desempenho do Programa TV Escola, soluções essas que devem ser resolvidas no âmbito da escola. A SEED propõe alternativa operacional, que no máximo, resolveria problemas de funcionalidade do Programa, mas, no entanto, os resultados não estão sendo atingidos.

No terceiro capítulo, é tratada a concepção dos professores sobre uso de programas da TV Escola em sala de aula, verificando-se a articulação entre os professores e a direção da escola para utilização da TV Escola em reuniões coletivas, a utilização dos programas em sala de aula suas críticas e sugestões para o mesmo.

As considerações finais apontam indicativos que permitem sustentar que o Programa TV Escola, mesmo que fossem resolvidos os problemas de funcionalidade no âmbito da escola, não conseguiria atingir seus propósitos, pois os entraves verificados não estão somente na escola, teria de, no mínimo, haver mudanças na condução das políticas públicas para a educação, em especial para formação de professores.

A resolução dos problemas da educação, em especial do Programa TV Escola, deve ser pensada e articulada numa perspectiva de reorientação da política de formação de professores. Política essa que vise à valorização dos profissionais da educação, a sua formação inicial, a sua identidade e que esteja em sintonia com as instituições superiores que os formam.

CAPÍTULO I

A reforma educacional no processo de reestruturação do Estado brasileiro

A sociedade contemporânea, nas últimas décadas, vem passando por várias mudanças sociais, políticas e econômicas significativas, que vão desde a derrocada do "socialismo real" do Leste Europeu, à crise das economias altamente industrializadas, passando, por fim, o aprofundamento das dificuldades dos chamados países do Terceiro Mundo. Os anos setenta - uma década de crise e recessão na economia mundial - assinalaram o esgotamento do modelo de crescimento adotado no pós-guerra encerrando um longo ciclo ascendente da economia capitalista.

O modelo de capitalismo que entra em cena após a Segunda Guerra Mundial, com a intervenção estatal na economia, como planejador e executor das ações, tem o Estado como propiciador de bem - estar social. Assentado no sistema fordista de produção², esse modelo se baseia na produção em massa e no pleno emprego. Esse Estado vai desenvolver políticas sociais que visam às políticas de rendas com ganhos de produtividade e de proteção social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, à saúde, subsídio no transporte, etc.

² Antunes entende, o "fordismo *fundamentalmente* como forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas, e pela constituição/consolidação do *operário - massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões..." (1993: 17).

O Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*³) não pode ser considerado como a efetivação de programas de políticas sociais, mas sim, como uma articulação entre o Estado e o mercado. Nesse sentido, entendendo o *Welfare State* como um sistema desenvolvido e articulado nacionalmente, estatalmente regulado de proteção social, pode-se afirmar a existência de um certo tipo de Estado de Bem – Estar Social no Brasil, mesmo que seja o *Welfare State* conservador (Draibe: 1989) que nega de fato as políticas sociais para as classes trabalhadoras, nos moldes desenvolvidos nos países capitalistas da Europa ocidental.

O início de construção do *Welfare State* brasileiro se dá a partir dos anos trinta, quando ocorreram transformações no Estado, visando à centralização das políticas públicas em âmbito nacional. O Estado de Bem – Estar Social no Brasil se completa com a instalação do regime militar nos anos sessenta, em que se define uma maior intervenção na condução das políticas sociais (Draibe: 1989).

Os primeiro indícios de crise do Estado de Bem - Estar nos países da Europa ocidental coincidem com alterações na base técnica do processo produtivo. Entre as várias maneiras encontradas pelo capital para processo de acumulação, destacam-se os processos de acumulação flexível que incluem: reconversão tecnológica, organização empresarial, novas formas de serviços financeiros, nova formação do trabalhador que requer flexibilidade, competência, habilidades cognitivas e poder de decisão, entre outras.

A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças

³ Por *Welfare State*, Draibe entende, no âmbito do Estado capitalista, uma forma particular de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a Economia, entre o Estado e a Sociedade, em um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações manifestam-se na emergência de sistemas nacionais, públicos ou estatalmente regulados de educação, saúde, integração e substituição de renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e os comportamentos do emprego e do salário na economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora (1989: 29).

dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas... (Harvey, 1993: 140).

Nessa nova fase de reestruturação do capitalismo, o Estado é considerado, pelos pensadores neoliberais, desnecessário na intervenção nas questões sociais, mas intervindo para facilitar circulação das empresas no mercado. Como afirma Bianchetti, "A única intervenção do Estado que os neoliberais reconhecem como justificada, é aquela que tem por objetivo impedir (paradoxalmente) a intervenção do Estado na economia ou retirá-lo das atividades que, segundo sua interpretação, não correspondam com a sua natureza" (1996: 82). A nova ideologia preconiza um mercado sem restrições, com diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. É um "Estado Mínimo" como chamam os neoliberais.

Nesse aspecto, é preciso situar-se a noção de Estado aqui presente. Concebe-se o Estado na sua forma ampliada⁴, resultante da articulação entre sociedade civil e sociedade política. A sociedade civil, na visão gramsciana, é entendida como sistema privado de produção e os aparelhos de hegemonia⁵, cuja função essencial na sociedade é a de persuasão. E a sociedade política, ou Estado no seu sentido *stricto sensu*, reúne o conjunto de atividades que dizem respeito à função de coerção ou domínio direto pelo Estado.

Na sociedade capitalista, sociedade política e sociedade civil têm suas atividades conjugadas no sentido de se garantir o domínio da classe que detém a propriedade dos meios de produção. Esse domínio sobre os demais grupos sociais, a classe

⁴ Não se pretende aqui, fazer uma análise mais profunda da concepção de Estado em Gramsci, para maior aprofundamento consultar Buci - Gluckmann,(1980).

⁵ O aparelho de hegemonia qualifica e precisa a hegemonia, entendida como hegemonia política e cultural das classes dominantes. Conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os "intelectuais"), o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise de uma classe. Uma hegemonia não se unifica como aparelho a não ser por referência á classe que se constitui em e através da mediação de múltiplos sub sistemas: aparelho escolar (da escola à universidade), aparelho cultural (dos museus às bibliotecas), organização da informação, do meio ambiente, do urbanismo, sem esquecer o peso específico de aparelhos eventualmente herdados de um modo de produção anterior - tipo: a Igreja e seus intelectuais- (Buci Gluckmann, 1980:70).

burguesa consegue pela mediação do Estado. Este, embora se apresente como representante do interesse geral da sociedade, tem como função perpetuar relações de produção, a partir dos quais é organizado, e, ao mesmo tempo, reproduzir a divisão da sociedade em classe e garantir o poder de uma classe sobre as demais (Paro, 2000: 84).

Na sociedade capitalista, o Estado se traduz como um ente que faz a mediação para que a classe burguesa hegemônica, detentora dos meios de produção, possa exercer a sua hegemonia perante a sociedade, principalmente sobre as classes subalternas. A classe dirigente se articula hegemonicamente, a fim de estabelecer a supremacia, através da persuasão e do consenso. "O Estado é, portanto, a expressão da correlação de forças contraditórias, estendendo-se além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso, ou seja, da hegemonia encouraçada de coerção" (Dourado, 1997: 24).

A hegemonia é estabelecida a partir de complexo sistema de alianças que a classe dirigente procura firmar em prol de seus objetivos de classe (perpetuar-se enquanto classe dominante). Através da sua hegemonia, consegue a adesão aos seus propósitos por parte da sociedade, tomando, assim, suas aspirações como se fossem de toda a coletividade. E mais, persuadindo as classes subalternas para que defenda o ideal da classe hegemônica como se fossem seus próprios ideais.

A reforma em curso do Estado brasileiro está intimamente entrelaçada com o reordenamento do desenvolvimento capitalista. Reordenamento posto pelas exigências do capital em nível mundial (reestruturação produtiva), principalmente patrocinada pelo capital financeiro e por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial⁶. Nesse sentido, a classe dirigente brasileira vem reconstruindo o Estado (sociedade política e civil)

⁶ Fundo Monetário Internacional – Agência internacional ligada às Nações Unidas. Proposto na Conferência de *Bretton Woods* em 1944 e constituído em 1946, foi designado para auxiliar a expansão do comércio mundial, assegurando a cooperação financeira internacional e a estabilização das taxas de câmbio. O Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD), organização ligada à ONU, foi idealizado também na Conferência de *Bretton Woods*, em 1944, e constituído em 1945. Possui mais de 130 membros e é designado para financiar projetos que visam o progresso das nações que o constituem.

para continuar exercendo a sua hegemonia para o restante da sociedade.

(...) é possível deslindarmos a conformação do Estado brasileiro como um Estado de classe ideologicamente privatista, no qual a construção do seu projeto busca se efetivar política e ideologicamente como manutenção e justificação do modelo de desenvolvimento capitalista e, por conseguinte, transnacional.

A perspectiva neoliberal é, nesse sentido, apenas uma reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, onde a desigualdade é aceita como uma norma, e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (Dourado, 1997: 25).

Essa reconstrução do Estado brasileiro, que tem como perspectiva a criação de um Estado regulador, ágil, de caráter privatista, voltado essencialmente para promover o desenvolvimento econômico, utilizando para isso mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, vem adotando políticas que visam à diminuição da interferência e do financiamento de serviços sociais, numa clara posição de privatização do público. "O Estado reduziria seu papel de prestador direto de serviços, manteria o papel de regulador, provedor e promotor desses serviços, entre os quais de educação e saúde" (Silva Jr e Sguissardi, 1999:40).

Nessa perspectiva, está em desenvolvimento, no Brasil, a possibilidade de transferência de serviços sociais, tais como saúde e educação para organizações "públicas não estatais", através do Programa de "Publicização", que consiste basicamente em estabelecer parceria entre o Estado e sociedade para seu financiamento e controle⁷.

No caso especial da educação, também avança o processo de privatização, que consiste na descentralização, pela municipalização do ensino

⁷ "Fazendo eco a um movimento nos meios de comunicação que, via de regra, tem desqualificado os serviços públicos ou de responsabilidade coletiva por oposição ao privado e individual, o Ministro Bresser Pereira enfatiza as qualidades do setor privado, ao propor que a eficiência, agilidade, etc. dos serviços do Estado deveriam ser semelhantes às desse setor. Para chegar-se a esse nível de eficiência e agilidade defende a alocação de uma forma de organização administrativa "mais flexível do que a adotada no núcleo burocrático da administração direta", que se apoiaria especialmente nas denominadas "organizações sociais" (Silva Jr e Sguissardi, 1999: 38).

fundamental e pela redução e desobrigação do financiamento da educação, especialmente do ensino médio e superior. A esse respeito, Paro afirma.

(...) Sobre a privatização, ouvem falar e a maioria a vê como negativa, pois exime o Estado de seu dever de oferecer educação, mas alguns não vêem outra saída para a chamada crise do ensino público, e poucos conseguem perceber o avanço da privatização por detrás da municipalização, ou da chamada "autonomia" da escola. Quanto a essa "autonomia", é freqüente ver-se até professores, coordenadores e diretores escolares mais esclarecidos inseguros em se porem contra algo pelo qual julgam que educadores mais progressistas sempre lutaram e que agora é oferecido pelos que estão no poder. Não percebem, assim, que de nada adianta descentralizar tarefas e permitir a livre utilização de recursos, se a condição essencial para a real autonomia, que é a **disponibilidade** de recursos, não for oferecida, sendo jogada, como está, para responsabilidade da "comunidade" (Paro, 1999: 1).

Nessa perspectiva, há intenção de ressignificação de propostas acalentadas por setores progressistas da sociedade brasileira, como a autonomia e a descentralização. Essas propostas são defendidas como sendo a possibilidade de democratização e melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas. Agora essas proposições são oferecidas pelo Estado de forma desvirtuada, para que a escola seja autônoma e busque na comunidade a possibilidade de resolução de seus problemas, especialmente do seu financiamento. Assim, o que está em evidência é uma nova modalidade de privatização do público.

Os princípios defendidos por essa ideologia neoliberal são basicamente os mesmos do liberalismo clássico, diferindo apenas naquilo que a nova realidade do capitalismo impõe. Para os neoliberais, os mecanismos de mercado são capazes de organizar a vida econômica, política e social. Dentre os procedimentos e idéias que norteiam o neoliberalismo destacam-se: a desregulamentação dos mercados de trabalho e de bens e serviços; o questionamento do papel do Estado como aparato protetor das economias nacionais e a pressão de grupos econômicos dominantes no sentido de diminuir a atuação estatal; a abertura econômica e financeira para o exterior; a privatização de empresas estatais; a crença de que

os imperativos de mercado são suficientes para promover o desenvolvimento econômico e social. Observa-se, ainda, na prática do Estado neoliberal, uma redução dos gastos públicos em educação, saúde e habitação, enfim, uma redução no Estado de Bem - Estar Social. O neoliberalismo está intrinsecamente atrelado ao processo de mundialização⁸ dos mercados constituindo, assim, a base de sustentação política e ideológica desse processo.

O processo de mundialização é resultado de dois movimentos. O primeiro se constitui pelo fato do capitalismo ter chegado à fase mais longa de acumulação de capital, desde a Primeira Guerra Mundial. O segundo, diz respeito às políticas neoliberais de deregulamentação das economias ocidentais, principalmente a partir dos anos oitenta, sob impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996).

A perda para a esmagadora maioria dos países capitalistas, de boa parte de sua capacidade de conduzir um desenvolvimento parcialmente aut centrado e independente; o desaparecimento de certa especificidade dos mercados nacionais e a destruição, para muitos Estados, da possibilidade de levar adiante políticas próprias não são *conseqüência mecânica* da globalização, intervindo como processo "externo", sempre mais coercitivo, impondo o dado país, a seus partidos e a seus governos uma determinada linha de conduta. Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de deregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir *tão depressa e tão radicalmente* os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente (Chesnais, 1996: 34).

O projeto neoliberal vem acompanhado da idéia de mundialização dos mercados e está sendo divulgado pelos organismos internacionais, como Banco Mundial e FMI, que são o suporte ideológico para as políticas de liberalização, de privatização, de deregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas.

⁸ "A mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados" (Chesnais, 1996: 34).

O neoliberalismo teve como centros irradiadores de suas idéias, no plano mundial, Reino Unido, de Margareth Thatcher (1979 — 1990), e os Estados Unidos (governo de Ronald Reagan, 1980 — 1988). O projeto neoliberal passou a ser disseminado no mundo a partir dos anos noventa⁹. No Brasil, foi a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990 — 1992) que o neoliberalismo se instalou com mais intensidade, quando foram anunciadas as primeiras medidas de “modernização econômica”, ou seja, do livre mercado, da redução do papel do Estado e de um amplo programa de privatizações. A política neoliberal prosseguiu atravessando o governo de Itamar Franco (1992 — 1993) e chegou até o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1994, com maior força. Esse governo vem implantando uma reforma geral do Estado, incluindo as reformas fiscal, tributária, previdenciária, educacional, administrativa, as privatizações, e a desregulamentação da economia e do mercado de trabalho.

O atual governo entende que é necessária a reforma do Estado, pois ele pensa ser uma reforma indispensável para que o país possa enfrentar os desafios postos pela nova ordem econômica mundial. Como afirma Freitas:

Tal reforma, pela dimensão e abrangência, exige a definição de um novo tipo de Estado, que não seja estatista, centralizador, intervencionista. Deve ser um Estado enxuto, ágil, dinâmico, apto a enfrentar os dilemas que a nova ordem econômica internacional impõe tanto aos países ricos e industrializados, quanto aos pobres e agrários, mas também àqueles que encontram-se a meio caminho da inserção nesta nova ordem, que possuem possibilidade de competir e ocupar um espaço no mundo econômico dito globalizado. Entre tais países, cuja denominação ganhou o status de “emergentes”, o Brasil ocupa posição de destaque (Freitas, 1996: 9).

O esforço oficial para atingir os objetivos principais da reforma do Estado brasileiro está no Plano Diretor da Reforma do Estado publicado em novembro de 1995 e elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da reforma do Estado (MARE), sob o comando do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (Silva Jr e Sguissardi, 1999).

⁹ O Chile, logo após o golpe militar em 1973, que derrubou o presidente Allende, foi o primeiro país a adotar as políticas neoliberais (Carmo, 1998).

Essa reforma do Estado com seus ajustes estruturais e fiscais direcionados para o mercado estão de acordo com o Banco Mundial e o FMI, e estão alinhadas com as elites governantes dos países capitalistas avançados e também com os dirigentes de seu próprio país.

A preocupação desses organismos em relação aos países do Terceiro Mundo, no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, revelava-se em alguns eixos de sua concepção de desenvolvimento/crescimento que, nos termos do chamado *Consenso de Washington*, assim se traduziam:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. *privatização* das empresas e dos *serviços públicos* (Silva Jr e Sguissardi, 1999: 26 apud Soares, 1996).

Orientado por essa concepção de desenvolvimento e crescimento econômico, Bresser Pereira (1998) argumenta que a grande tarefa dos anos noventa é a reforma ou a reconstrução do Estado. Para ele, o Estado, a partir dos anos setenta mergulhou em uma enorme crise protagonizada principalmente pelo processo de globalização em curso que vem diminuindo a autonomia do Estado. As manifestações mais evidentes para Bresser Pereira dessa crise do Estado estão explícitas na crise fiscal, no esgotamento das suas formas de intervenção e na obsolescência da forma burocrática de administração (Bresser Pereira, 1998).

A crise fiscal definia-se pela perda em maior grau de crédito público e pela incapacidade crescente do Estado de realizar uma poupança pública que lhe permitisse financiar políticas públicas. A crise do modo de intervenção manifestou-se de três formas principais: a crise do *Welfare state* no primeiro mundo, o esgotamento da industrialização por substituição de importações na maioria dos países em desenvolvimento, e o colapso do estatismo nos países comunistas. A superação da forma burocrática de administrar o Estado revelou-se nos custos crescentes, na baixa qualidade e na ineficiência dos serviços

sociais prestados pelo Estado através do emprego direto de burocratas estatais (Bresser Pereira, 1998:56-7).

Bresser Pereira (1998) observa que as respostas à crise do Estado variam de acordo com a posição ideológica de cada grupo. Ele enumera quatro posições diferentes como alternativas para solucionar a crise do Estado. A esquerda tradicional, considerada por Bresser Pereira, como “arcaica” e “populista” que interpretou “erroneamente” a crise como sendo causada por interesses externos. A centro-direita pragmática, que preconizou como saída para a crise, principalmente para os países endividados, a obediência aos fundamentos macroeconômicos, principalmente através do ajuste fiscal e da liberalização dos preços e reformas orientadas para o mercado, que deveriam ser apoiadas politicamente por políticas sociais compensatórias. A direita neoliberal via como diretrizes para superação da crise a redução do Estado ao mínimo possível, entendendo que as reformas deveriam ser direcionadas para o mercado, trazendo assim o desenvolvimento econômico, mas essas reformas estariam firmemente dirigidas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Por último, a alternativa da centro-esquerda pragmática, social – democrática ou social – liberal que segundo ele, diagnosticou “com clareza” a crise do Estado (Bresser Pereira. 1998).

Ao invés do Estado mínimo, a centro-esquerda social liberal propôs a reconstrução do Estado, para que este possa - em um novo ciclo – voltar a complementar e corrigir efetivamente as falhas do mercado, ainda que mantendo um perfil de intervenção mais modesto do que aquele prevalecente no ciclo anterior. Reconstrução do Estado que significa recuperação da poupança pública e a superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da *contratação de organizações públicas não – estatais* para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como *regulador e facilitador ou financiador* a fundo perdido desse desenvolvimento (Bresser Pereira, 1998: 58) (grifos meus).

Essa solução dada como resposta para a crise do Estado, por Bresser Pereira, que se auto-intitula de “Social – liberal”, a melhor saída para recuperar o

Estado, transformando o mesmo em regulador, facilitador e ágil através de uma administração gerencial moderna, com o intuito de alavancar o desenvolvimento econômico é, na verdade, uma tentativa de diferenciação das outras propostas, principalmente das indicações induzidas pelos neoliberais que querem um Estado mínimo, referente especialmente nas questões sociais, e o mercado como o único controlador da economia.

Nossa previsão é de que o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social - Liberal; social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque fará usando mais os controles do mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (Bresser Pereira, 1998: 60).

Se a idéia de Estado mínimo não é aparentemente defendida por Bresser Pereira, é menos ainda defendida a possibilidade de um Estado interventor na condução das políticas sociais, mas está clara a possibilidade de um Estado regulador capaz de facilitar o desenvolvimento econômico, sem ser ele próprio o protagonista desse desenvolvimento. Também está clara a idéia de um Estado desobrigado para com os serviços sociais, na medida em que estabelece a possibilidade de transferência desses serviços para empresas públicas não – estatais e um Estado mais flexível e ágil no gerenciamento de suas políticas. Na verdade, essa idéia de Estado regulador está muito mais próxima de um Estado reduzido, proposto pelo discurso neoliberal do que da idéia de um Estado interventor, que procura desenvolver, proteger e ampliar as políticas sociais.

No discurso de Bresser Pereira sobre a idéia de Estado Social – Liberal transparece a intenção de mascarar a concepção conservadora de reforma do Estado preconizada por teóricos neoliberais.

(...) A tarefa do discurso de Bresser Pereira, portanto, como a análise indica, é de disfarçar as propostas conservadoras de reforma ligando-as palavras tais como "centro – esquerda",

“moderna” e “século vinte-e-um”, que geram um efeito perlocucional positivo sobre o ouvinte. Por outro lado, o discurso rejeita todas as palavras que podem ter um efeito negativo, tais como “neoconservador”, “neoliberal”, “radical” e “burocrático” (Andrews e Kouzmin, 1998: 112).

Para que a reforma do Estado se efetive, Bresser Pereira (1998) pontua quatro componentes fundamentais: a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição de seu papel regulador; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar. (Bresser Pereira, 1998).

Esses quatro pontos fundamentais para a reforma do Estado como afirma Bresser Pereira, já estão sendo aplicados no Brasil, principalmente a partir da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, através do processo de privatizações, ajuste fiscal, reforma administrativa e previdenciária, reforma educacional, entre outras. Mas um ponto chama atenção aqui, que é a idéia de “publicização”, a qual consiste na transferência para o setor público não – estatal dos serviços sociais e científicos, que no Brasil já foi regulamentada, prevendo a transformação desses serviços em “organizações sociais”: “uma entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público” (Bresser Pereira, 1998: 70). Entende-se que nessa pretensa “publicização” está embutida a idéia de descentralização, que cria a perspectiva de transferência de serviços sociais para outras organizações, e a desobrigação do Estado para com o financiamento público desses serviços na medida em que abre a possibilidade de essas instituições adquirirem recursos junto ao mercado.

O programa de reforma do Estado brasileiro, aqui exposto através das idéias do seu principal articulador, Bresser Pereira, não discute a questão do papel da reforma e a distribuição de renda. A idéia é reconstruir o Estado para que ele possa ser mais ágil do ponto de vista gerencial e garanta o controle das políticas econômicas e sociais em prol do mercado.

O princípio geral do pensamento governamental é o de que será preferível o mecanismo de controle que for mais geral, mais difuso, mais automático. Para isso, o mercado é o melhor dos mecanismos de controle, já que, através da concorrência, obtêm-se, em princípio, os melhores resultados com os menores custos e sem a necessidade do uso do poder, seja ele exercido democrática ou hierarquicamente. Nesse sentido, a regra geral é a de que sempre que for possível, o mercado deverá ser escolhido como mecanismo de controle (Bresser Pereira, 1998).

Nesse sentido, a reforma do Estado brasileiro em curso, não se preocupa se a questão da distribuição de renda é central, pois esse Estado está sendo reformado para o direcionamento de promoção do desenvolvimento econômico articulado com interesses do capital em detrimento das políticas sociais.

Para Coraggio, as políticas sociais, que estão sendo implantadas em vários países do mundo, em particular nos países da América Latina, confrontam-se com três formas principais que se articulam entre si e se confundem no plano da ação na retórica dos seus implantadores.

As políticas sociais estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico (...).

As políticas sociais – seja por razões de equidade ou de cálculo político – estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização (...).

As políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica mais do que para continuá-la ou compensá-la. (...) Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos sem mediação estatal (...) (Coraggio, 1998: 78-9).

Dessa forma, estas políticas sociais, mesmo que tenham possibilidades de dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, para que as pessoas alcancem a mínima educação, alimentação e habitação ou de compensar a

política perversa de ajuste econômico, na verdade, essas políticas sociais preconizam a instrumentalização de uma política econômica que vislumbra um indivíduo que seja capaz de conquistar no mercado, sem a interferência do Estado, suas necessidades básicas de sobrevivência.

A questão educacional é parte fundamental dessa ampla reforma que o Estado brasileiro vem passando. Não se entende a questão educacional de forma isolada do contexto geral da reforma do Estado brasileiro, mas, inserida numa perspectiva ampla de mudanças significativas que vêm acontecendo no atual estágio do desenvolvimento do capitalismo.

Nessa perspectiva, a política educacional está contida numa totalidade maior, devendo ser pensada e analisada dentro do contexto das políticas públicas que a sociedade estabelece como projeto e que se implementa por meio da ação do Estado (Azevedo, 1997).

A reforma educacional brasileira, não só ela, mas também a que está acontecendo em boa parte do mundo, e em especial na América Latina, está de certa forma alinhada às novas exigências que o mundo do capital vem solicitando dos trabalhadores. As novas tecnologias introduzidas no processo de produção de mercadorias exigem um trabalhador flexível, polivalente, com capacidade de resolver problemas.

Nesse sentido, a reforma brasileira educacional em curso, iniciada na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, que através do MEC estabelece várias ações e programas (TV Escola, PCNs, Proinfo, FUNDEF, entre os outros), priorizam a modernização da educação básica, com a perspectiva de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Tentativa essas que giram em torno de ações pontuais no sistema educativo, sem a preocupação com questões globais que afligem boa parte da população brasileira, com a distribuição de renda e o desemprego. Mas, essas ações estão embutidas e alinhadas em determinada concepção de Estado. Esta opção feita pelo governo brasileiro para reformar o Estado, e, em especial a educação, estão articuladas

com os organismos internacionais como Banco Mundial e o FMI. Para Sacristán “hoy las reformas curriculares dominantes tienen como fines primordiales responder com mayor funcionalidad a las demandas económicas y del mundo de la organinazación del trabajo. Bajo el paraguas ideológico del neoliberalismo se pierde la pretensión transformadora interna y se ansía el control y la eficiencia” (1998: 95).

O sistema fordista taylorista, que predominou na grande indústria capitalista do mundo ocidental ao longo deste século, sofre alterações substanciais em seu modelo, passando para uma flexibilização maior do processo de produção de mercadorias, que se expressa, principalmente no toyotismo.

Antunes (1993) observa, porém, que a substituição do fordismo pelo toyotismo não deve ser entendida como um novo modo de organização societária, fora dos parâmetros do capitalismo e muito menos como um avanço em relação ao modo de produção capitalista da era fordista e taylorista.

Neste universo, a questão que nos parece mais pertinente é aquela que interroga em que medida a produção capitalista realizada pelo modelo toyotista se diferencia essencialmente ou não das várias formas existentes de fordismo. Queremos aqui tão – somente enfatizar que a referida diminuição entre *elaboração e execução*, entre *concepção e produção*, que constantemente se atribui ao toyotismo, só é possível porque realiza no universo *estricto* e rigorosamente concebido do sistema produtor de mercadorias, do processo de criação e *valorização do capital* (Antunes, 1995:33).

Porém, essa nova forma de produção preconizada pelo toyotismo, que tende a reduzir a distância entre elaboração e execução, entre concepção e produção, necessita de um trabalhador com capacidades e habilidades novas, diferentes do processo de produção fordista. Nessa perspectiva, a formação desse trabalhador necessariamente passa pelo sistema educacional. A relação entre reforma educacional e as novas exigências de qualificação do trabalhador supõe a apropriação de mediações que apontam nessa direção.

As transformações tecnológicas no contexto do capitalismo atual e seus desdobramentos em termos de novas exigências de qualificação do trabalhador permitem delinear algumas expectativas sobre as características que deverão ser esperadas de um indivíduo educado para atuar competitivamente. Como dizia Gramsci no “americanismo e fordismo”, estava em causa no taylorismo um “nexo psicofísico” do trabalho, que correspondia a uma fase mais recente do industrialismo, que, certamente, não seria a última (1978: 397). O que se pode questionar é se não estaríamos hoje diante de um novo psicofísico do trabalho que, como o do taylorismo, não seria um desdobramento do capitalismo, talvez uma etapa superior do ponto de vista da afirmação de um trabalho menos fragmentado e empírico, mas que deve ser pensado na perspectiva das contradições postas pelos limites estruturais das relações de produção (Miranda, 1997: 44).

Uma mediação importante que leva a perceber a ligação entre a reforma educacional e reestruturação produtiva é a reedição da “Teoria do capital humano”. Essa teoria tem como premissa básica a relação entre educação e desenvolvimento. A educação pode ser produtora de capacidade de trabalho, de produtividade e renda. Nessa perspectiva, a escola deveria produzir habilidades técnicas específicas ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção (Frigotto, 1995).

A partir dos anos setenta, a educação foi transformada, no Brasil e no mundo, em capacidade de produção, ou seja, segundo a “Teoria do capital humano” qualquer acréscimo de treinamento corresponderia a um acréscimo na produção. Essa teoria foi disseminada no Brasil, nos anos setenta (período da ditadura militar) e era vista como solução para o desenvolvimento do país e como capacidade de mobilidade social para o indivíduo.

As transformações pelas quais o capitalismo vem passando nas últimas décadas, principalmente nos anos noventa, trazem de volta, agora de maneira rejuvenescida, a “Teoria do capital humano”. Mudanças na estrutura capitalista no plano mundial, com uma nova forma de produzir, baseada em uma tecnologia flexível, que exige um trabalhador igualmente flexível, com uma formação assentada na chamada pedagogia da qualidade, na polivalência, na policognição e formação abstrata, é a nova condição de empregabilidade para o novo trabalhador.

Também os organismos internacionais, principalmente, o Banco Mundial segundo Soares, "vêm dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação do "capital humano" adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação" (1998: 30).

As reformas educacionais na América Latina, em especial no Brasil, também são vistas pelo Banco Mundial e governo brasileiro como uma política social voltada para o alívio da pobreza.

Essas mudanças, conjugadas com a abertura de uma nova linha de financiamento voltada para programas de alívio à pobreza, são indicadores da tentativa do Banco de construir novas bases de legitimidade atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural e protegendo-se das evidências da degradação ambiental e dos efeitos de suas políticas ao crescimento internacional da pobreza e da exclusão (Soares, 1998: 26).

Nesse aspecto o Programa Nacional de Educação a Distância (1996) estabelece a vinculação entre educação e desenvolvimento, tendo como um dos objetivos principais a redução da pobreza, através de investimento em tecnologias, equipando as escolas públicas com televisores, videocassetes e computadores:

Uma das estratégias do sistema educacional brasileiro tem como foco principal a redução da pobreza. As limitações do crescimento econômico durante a década de 80 foram acompanhadas por uma redução na distribuição do ingresso escolar, resultando ainda em aproximadamente 60 milhões de brasileiros (40% da população) vivendo na pobreza, a maioria dos quais (56%) localizados no Nordeste. Este projeto pretende alcançar a grande maioria das escolas públicas, levando tecnologia, conhecimentos, cultura, ciência, eqüitativamente sem privilegiar apenas os estados, municípios, áreas em zonas ricas (Brasil, 1996:21).

Não se pretende passar a idéia de que a reforma educacional em curso seja simplesmente uma imposição dos organismos multilaterais, em especial, o Banco Mundial, mas, mostrar que há, em cada país, os agentes nacionais responsáveis pela política educacional e que eles estão de acordo com as recomendações desses organismos.

É comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para educação, não apenas na região, mas em todo o mundo. Esta tese é plausível: as declarações do próprio Banco Mundial, a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve parecem confirmá-la. Ao mesmo tempo, porém, há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado (Coraggio, 1998: 76).

A Reforma Educacional é entendida por Sacristán (1998), como um “programa emprendido desde los gobiernos que supone una acción o série de acciones delimitadas en el tiempo, expressando de esta forma lo que son medidas de política educativa” (p. 85).

En política educativa las *reformas* son una especie de propuestas totalizadoras, presentadas como programas técnicos y racionales de política educativa. La política moderna no puede ejercerse en contextos democráticos más que comparada en una a cierta legitimación, generalmente referida a la “modernización”, a la mejora de la calidad en abstracto, debidamente argumentada bajo criterios de índole científica. Las reformas aparecen como el programa válido, tolerable y políticamente correcto para transformar positivamente lo heredado cuando se pierde el sentido global de lo que es una opción política alternativa o cuando se rechuye cualquier cosmovisión que recordaría a alguna metanarrativa denostada por la postmodernidad. Cuando pocos aspiran a cambios globales, y cuando en alguna medida se acepta el principio filosófico del fin de la historia, lo único que cabe entender como posible y modificable es el entender a las necesidades del presente aunque sin alterar demasiado las coordenadas fundamentales de la realidad (Sacristán, 1998: 85).

Na reforma educacional mundial e também a brasileira está embutida a idéia de progresso¹⁰ e de melhoria da condução de vida da população. As ações tomadas pelos reformadores do sistema educativo possibilitariam “naturalmente” a mudança na qualidade da educação. Para isso, os reformadores propagam junto à sociedade, em especial com os professores, alunos e pais, que é necessária essa reforma, pois ela trará uma modernização da educação, que refletirá numa melhora substancial no acesso e permanência dos alunos no sistema educativo, elevando assim, a melhoria da qualidade de ensino.

¹⁰ Ver em Popkewitz, 1991 e 1998, a relação entre as ciências educacionais e Progresso.

Al hacer política de reformas el poder pretende cambiar lo existente, o al menos lo intenta, suponiéndose que esos cambios mejoran la realidad recibida sobre la que se actúa. El cambio venhrá a ser como la acumulación en el tiempo de las reformas emprendidas. Es una forma de legitimación de la política como proyecto para mejorar la sociedad. El reformador es el portador de la semilla del perfeccionamiento de la realidad, de las acciones sociales y, portanto, de los seres humanos. El concepto de reforma transmite así a la opinión pública y, especialmente, al sistema educativo y a quienes viven y trabajan en él que esse proceso de cambio se inserta en una línea de progreso (Sacristán, 1998: 86).

O Governo brasileiro vem tentando, nos últimos anos, reestruturar a educação básica, para alcançar aquilo que ele entende ser uma melhor qualidade, eficiência e equidade. Para tanto, vem desenvolvendo vários projetos para alcançar esses objetivos, tais como: o Programa Nacional do Livro Didático; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Descentralização e Extensão da Merenda Escolar; o Programa de Repasse de Recursos para Manutenção das Escolas; o Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); o Programa Nacional de Educação a Distância, em que se destacam o Programa TV Escola, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o Programa Nacional de Informática (Proinfo), entre outros.

Essa ampla reforma educacional, na visão governamental, pretende superar graves problemas da educação básica pública brasileira. Como destaca o Programa Nacional de Educação a Distância. Entre estes problemas encontram os:

Baixas taxas de conclusão da escola de primeiro grau; baixa qualidade e pouca eficiência na educação pública; ineficiência na administração e gestão da educação; gastos em educação insuficientes e inadequados agravados por desperdício no uso do dinheiro público; carência de livros didáticos e equipamentos e materiais educativos; estratégias de ensino inapropriadas, reproduzindo a cultura da repetência e do rendimento escolar baixo (Brasil, 1996: 16).

Segundo Haddad, a reforma educativa que vem sendo implantada no Brasil com o apoio regular dos bancos multilaterais Banco Mundial e Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID) vem se conformando com as seguintes características:

a) Focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes (em detrimento da educação pré-escolar, ensino médio e fundamental de adultos e ensino superior). Isto se traduz em optar por um setor da sociedade para receber atenção dos recursos e serviços educacionais.

b) Descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. Em um contexto de restrição de gastos sociais, este movimento de municipalização vem se dando muito mais como um jogo de empurra do que propriamente através de uma política articulada de colaboração entre as diversas instâncias de governo.

c) Privatização que, no caso brasileiro não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais, o que ocorre pela omissão ou saída do Estado em diversos âmbitos educativos e pela deterioração dos serviços públicos, combinados às exigências crescentes de formação do mercado de trabalho.

d) Desregulamentação, que se realiza pelo ajuste de legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores, e regulamentação, através de instrumentos que asseguram ao Governo central o controle do sistema educacional, particularmente mediante a fixação de parâmetros curriculares nacionais e desenvolvimento de sistemas de avaliação (Haddad, 1998: 48-9).

A reforma educacional em curso prioriza atender as crianças e adolescentes em idade escolar e mantê-las o maior tempo na escola com menor índice de repetência e evasão escolar. Para isso, vem criando metas que viriam, no entender do MEC, melhorar a qualidade do ensino fundamental. Essas metas têm como características básicas a descentralização administrativa e financeira, através de repasse de recursos para manutenção das escolas e autonomia para que elas possam elaborar o seu próprio projeto político pedagógico. Outra característica é o controle de conteúdos e da avaliação, através dos PCNs e o Saeb.

Essa pretensa descentralização administrativa parece ser uma desobrigação do Estado para com o financiamento da escola pública, na medida

em que boa parte da responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino passa a ser da unidade escolar e da sociedade. O repasse de dinheiro direto para a escola, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) acontece de forma precária, pois os recursos que chegam na escola são insuficientes para as despesas correntes. Também esses recursos não chegam em tempo hábil, ou seja, geralmente eles estão disponíveis apenas no final do ano letivo e com um agravante, têm de ser gastos imediatamente.

Para resolver os problemas da educação brasileira e atingir os objetivos da reforma educacional, o Governo brasileiro entende como necessária a implementação de um programa de educação a distância. Para tanto, vem desenvolvendo ações, projetos e toda uma legislação que corporifica esse programa¹¹. Segundo o Programa Nacional de Educação a Distância, para superar os graves problemas da educação pública brasileira, o Brasil teria três grandes desafios:

O primeiro é investir na qualidade, que é uma combinação do conteúdo, métodos e meios capazes de oferecer competências cognitivas e sociais, ou seja, a qualidade está diretamente ligada às questões do ensino-aprendizagem, que constituem o cotidiano do aluno(...).

O segundo desafio é o da eficiência, que é uma categoria fundamental na racionalidade, na otimização de recursos humanos, materiais e financeiros, no bom aproveitamento do tempo pedagógico, na capacidade de construir parceiros para que os recursos e meios sejam articulados e desperdícios, duplicação de esforços sejam evitados.

O terceiro desafio é o da equidade numa sociedade desigual como a brasileira, com grandes bolsões de pobreza e miséria a escola deve estar comprometida com o sucesso escolar da criança independente de origem e condição sócio - econômica (Brasil, 1996: 5-6).

Numa sociedade desigual como a nossa, de extrema pobreza e marginalização dos mais pobres; de acentuada concentração de renda, a educação é vista pelos organismos internacionais e pelo governo brasileiro como

¹¹ Consultar, LDB de 1996, Decreto n.º 2.294 de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da LDB e o Programa Nacional de Educação a distância 1996.

uma possibilidade de distribuição de renda, equalizando a superação de suas condições sociais. Mesmo em países como o Brasil, que tem cerca de 90% de sua população em idade escolar (de 07 a 14 anos), freqüentando as aulas de forma precária, o grande problema é a repetência¹², ainda muito alta no país. A introdução de um programa de educação a distância na visão governamental é a possibilidade de dar um "salto" para melhorar a qualidade do ensino sem alterar a estrutura econômica do país.

Nesse sentido, a política de ampliação e acesso das crianças em idade escolar ao ensino fundamental, mesmo que seja de forma quantitativa, visa à tentativa de amenizar a pobreza no Brasil, sem, contudo alterar a estrutura econômica do país. Para que essa política se efetive utiliza-se de programas de incentivos como: merenda escolar, bolsa escola e a distribuição gratuita de livros didáticos.

O investimento prioritário na escola primária é associado não somente à eficiência econômica externa do setor educativo, mas também ao objetivo de aliviar a pobreza no mundo. Mesmo nos países onde o acesso ao sistema ainda é ineficiente nesse nível (altos graus de repetência e evasão). Isto significa não perceber a relação dialética entre extensão e qualidade, porque quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, podem-se esperar taxas crescentes de evasão e fracasso como produto do próprio êxito da extensão. Motivo pelo qual pretende resolver o problema da qualidade como se fora um problema "da sala de aula", pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada (Corraggio, 1998; 109).

O Governo brasileiro vem dando ênfase aos seus vários programas de educação a distância, destacando-se entre eles o Programa TV Escola, que será aqui analisado, o PROFORMAÇÃO e o Proinfo. Estes são programas orientados e financiados por organismos internacionais que têm por objetivos formar e

¹² Segundo Ribeiro (1993) não existe evasão precoce da escola. O que há são tremendas taxas de repetência que deformam as estatísticas, fazendo as autoridades enxergar alunos novos onde o que há são repetentes em excesso. Isso esvazia as séries mais altas e cria alunos demais para as mais baixas (p. 216).

capacitar os professores das escolas públicas brasileiras. Segundo o relatório da UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*, é recomendada a formação contínua de professores.

Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, freqüentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenvolver-se, necessariamente apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso, contribui para a aproximação do saber e do saber fazer (Relatório da UNESCO, 1998: 159-60).

A UNESCO argumenta que é necessário investir na formação continuada de professores, mas não descarta nem negligencia a formação inicial, que é considerada como mais importante ou igual à formação continuada para melhoria da qualidade de ensino. Já o Banco Mundial não orienta a formação inicial e prioriza a formação contínua preferencialmente em serviço. Nessa perspectiva, Torres afirma que o Banco Mundial incentiva e financia essa modalidade de formação de professores como uma saída para melhoria da qualidade de ensino.

Esta ênfase na capacitação em serviço (e o correspondente abandono da formação inicial) está fortemente vinculada ao Banco Mundial, a suas recomendações de política e seu financiamento nos países em desenvolvimento. Ao analisar as lições aprendidas nesses últimos 25 anos ao setor educativo no Terceiro Mundo, o Banco Mundial concluiu que há um conjunto de "avenidas promissoras" - ou que funcionam e de "becos sem saída" - ou que não funcionam. Entre as primeiras, está a capacitação em serviço; entre os segundos, a formação inicial. As rubricas orçamentárias dos empréstimos aos governos encarregam-se de pôr em prática tais recomendações (Torres, 1998: 176).

Quando o Banco Mundial dá ênfase e financiamento especial para programas de formação de professores em serviço, utilizando a EAD como alternativa para essa

formação, na verdade, o Banco Mundial está muito mais preocupado com a relação custo/benefício do que a melhoria da qualidade do ensino, pois, não dá para pensar numa política educacional que leve em consideração somente uma modalidade de formação de professores. Tanto a formação inicial, como a formação continuada de professores são imprescindíveis para essa pretensa melhoria da qualidade da educação. Além de não vincular a essas duas modalidades de formação de professores, uma real valorização dos professores, com salários dignos, qualquer tentativa de solucionar esses "gargalos" da educação, levará fatalmente ao fracasso. A formação continuada em serviço apoiada pelo Banco Mundial e implementada nos países da América Latina, em especial no Brasil, é mais um processo de aligeiramento de formação contínua de professores.

Emaranhado na defesa de suas opções de política e em seus esquemas limitados de custo – benefício, e ao mesmo tempo confrontado como o desenvolvimento prático dessas políticas nos países devedores, assim como a incessante produção de análises e estudos (com nuances e conclusões muito mais variadas que uma proposta que se pretende universal pode aceitar e assimilar), o BM chegou a um ponto crítico em que se vê forçado a revisar posições: não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela quem garante o domínio de conteúdos, variável fundamental no desempenho docente; não é possível continuar defendendo a formação docente em termos da oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, quando se reconhece que é o próprio sistema escolar (e a sua melhoria) a fonte mais segura de uma educação geral sólida dos professores; não é possível propor novos parâmetro de recrutamento docente – os melhores, os mais competentes – esquivando-se das questões salariais e profissionais associadas a esse perfil docente. Não é possível continuar afirmando, em definitivo, que se pode melhorar a qualidade da educação sem melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade do profissional da qualidade de vida (Torres, 1998: 166-7).

Um dos motivos básicos argumentados pelo MEC para utilização da educação a distância para capacitação e formação em serviço dos professores das escolas públicas é o seu baixo custo de implementação e manutenção. A preocupação com a relação custo e benefício fica clara quando Castro justifica que o Programa TV Escola tem custo muito baixo:

Em primeiro lugar, é importante destacar que o Programa apresenta uma relação custo/benefício muito favorável. Os investimentos realizados foram relativamente baixos se consideramos a cobertura alcançada pela TV Escola e, sobretudo, o impacto produzido nas escolas públicas de todo o país. Além disso, uma vez instalada a infra-estrutura básica, que exigiu maior volume de recursos, sua manutenção é muito barata (Castro, 1998: 29).

Há, entretanto, vozes discordantes, como Belloni, para quem esta tendência em justificar que a educação a distância seja economicamente mais rentável do que a educação presencial é im procedente:

Qualquer que seja o modelo organizacional da instituição de educação a distância, no entanto, um dos supostos de base desta modalidade de ensino deve ser repensado: a premissa econômica de que a Educação a distância pode significar menores custos unitários embora implique altos investimentos iniciais de implantação. Ao contrário, as tendências de sociedades contemporâneas exigem que se pense em custos altos a serem amortizados a longo prazo, que, considerando a diversidade e imprevisibilidade das novas demandas do mercado de trabalho, parece difícil de realizar (Belloni, 1998: 17).

O Programa TV Escola não é considerado como educação a distância, pois o mesmo não tem os requisitos básicos dessa modalidade de ensino. A TV Escola é um programa que veicula e produz vídeos educativos, tendo como objetivo principal a capacitação de professores em serviço. Nessa perspectiva, o Programa se sustenta, portanto na relação custo/benefício relativamente baixa, conforme apregoada pelo MEC, como favorável para sua implementação. Mas não deve também perder de vista o processo de aligeiramento na formação continuada de professores, presente nesse Programa.

Formação continuada de professores

Alarcão (1998) concebe a "formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional" (p.100). Assim, a formação

continuada visaria ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, não deixando de lado o desenvolvimento de sua própria pessoa, também ocorrendo, dessa forma, em continuidade com a formação inicial, estando assim, vinculada ao desempenho da prática educativa.

Para uma formação contínua de professores que vise ao desenvolvimento da pessoa do professor, da escola como organização e da profissão docente, Alarcão (1998) define quatro pressupostos essenciais. Primeiro, “o professor como construtor de sua própria maneira de ser e agir profissional”. A formação deve ser pautada a partir da experiência e da realidade profissional do professor e que seja dada a oportunidade de reflexão sobre sua própria ação, de se autoconhecer nas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, são estratégias de formação a desenvolver. Segundo, “a formação apoiada”, que visa à possibilidade de superação e abandono de hábitos adquiridos pela prática cotidiana dos professores. Para que haja mudança e inovação na prática educativa são precisos incentivos, estímulos e desafios por parte dos formadores. “Se os apoios são condições fundamentais para continuidade das inovações, o papel facilitador e mobilizador dos formadores ou animadores da formação é uma constatação” (p.116). Terceiro, “da escola como objeto de reflexão à escola como local de ação”. Para que se efetive a formação continuada e que esta tenha como objetivo a melhoria da escola, é imprescindível que os professores reflitam sobre os problemas vividos na escola e procurem soluções adequadas para sua superação. “Nesse contexto, emergem os projetos de investigação – acção – formação como estratégias dialéticas em que os referenciais teóricos são mobilizados para compreensão da realidade, e que esta se transforme em fonte de produção de maior saberes teóricos” (p. 117). E, por último, “os professores e a produção dos saberes profissionais docentes”, que a formação continuada proporcione a construção de saberes específicos, constituintes da sua profissão. Que os professores possam refletir sobre a natureza de seu conhecimento, que possibilite a sua apropriação, transformação e construção. Enfim, para Alarcão, a formação continuada

(...) deverá ser uma formação que, sem deixar de ter em conta a actualização inerente ao progresso dos conhecimentos científicos, não se limite a acções de reciclagens académicas, mas capitalize a experiência profissional adquirida, valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho e reclame dos formadores a capacidade de serem mobilizadores dos conhecimentos e capacidades conducentes à produção de novos saberes ou à consciencialização do já tacitamente sabido (1998:120).

Nessa linha de concepção, Porto (2000) conceitua a formação continuada de professores como “processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica” (p. 32). A autora observa que a formação continuada é uma valiosa contribuição na mudança das práticas pedagógicas, visando principalmente a um processo crescente de autonomia dos professores e da escola.

(...) a formação continuada pressupõe que as experiências da profissão não fiquem restritas às ofertas pontuais ou às exigências operativas imediatas. Antes, formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para/com os sujeitos sociais (Porto, 2000: 15).

Borges (2000) também concebe a formação continuada como um processo contínuo estreitamente ligado à formação inicial, vinculada a proposta de educação da unidade escolar auxiliando o profissional a construir sua identidade profissional. O autor critica a idéia de formação continuada como complementar, a fim de sanar as deficiências da formação inicial. Na sua perspectiva, para o autor a formação continuada deve incorporar a prática de trabalho de investigação – ação – reflexão. “Também deve incluir a montagem de dispositivos de avaliação dos professores, os quais devem constar de programas que tenham como objetivo o desenvolvimento profissional” (p. 58).

Fusari e Rios (1995) pensam a formação continuada de professores no contexto de articulação escola – sociedade e entendem essa formação como processo de desenvolvimento da competência dos educadores. Esse processo

pressupõe desenvolver, de maneira sistemática e contínua, todas as habilidades do homem educador, de modo a envolvê-lo com o cotidiano da escola, objetivando uma política pedagógica competente.

Os autores consideram necessários alguns pressupostos que deverão nortear uma política de formação contínua de professores e que esteja coerente com as exigências de democratização da educação no Brasil. Entre eles, pode-se destacar os seguintes pressupostos:

é preciso considerar as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual o educador passou, sem, contudo, pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as lacunas e deficiências:

a identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser encaminhada com a participação efetiva dos educadores, discutindo os problemas que enfrentam no cotidiano de seu trabalho;

os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que implica a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação competente (Fusari e Rios, 1995: 38-9).

Nesse sentido, a formação continuada deve estar articulada aos reais interesses dos professores, discutidos coletivamente na escola. Essa formação não pode ser vista como uma panacéia para solucionar as deficiências da formação inicial. Deve estar também presente a possibilidade de uma reflexão teórica capaz de direcionar os caminhos para resolução dos problemas práticos enfrentados pelos professores no cotidiano de sua atividade.

Santos (1998) afirma que a formação de professores "pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feito com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como, também, posteriormente, os saberes adquiridos, no desenvolvimento da atividade profissional" (p.124).

considerando-se então, a formação como um processo dinâmico e com possibilidade de aperfeiçoamento crescente, pode-se

entendê-la também como um processo contínuo. Nesse sentido, a prática profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais (Santos, 1998: 125).

A autora distingue, no entanto, em sentido mais estrito, a formação em serviço, a formação continuada ou formação contínua, todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas.

Dessa forma, a formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para qualificação docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (Santos, 1998: 125).

Porém, Santos observa que as propostas de educação continuada, no ponto de vista de alguns educadores, devem partir dos próprios professores, pois são passíveis de obter melhores resultados. No entanto, a autora não desconsidera, em certos casos, que a administração da escola possa, também, "tomar a iniciativa e propor aos professores algum programa de educação contínua com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino" (p. 132).

Ainda segundo Santos (1998), pode-se usar, nos cursos de formação continuada, tanto a modalidade de educação presencial quanto a educação a distância. Na primeira forma, "a tendência entre os docentes é valorizar a presença do professor, é considerar que, sem essa presença física, qualquer processo educacional é falho e não se desenvolve plenamente" (p. 132). Na segunda forma, a educação a distância poderá "cumprir um papel importante em determinados programas que envolvem um grande número de capacitandos, desde que não haja prejuízo dos objetivos a serem alcançados" (p.132). Mas o autor faz uma ressalva importante sobre o uso de EAD para formação continuada, de professores, ela deve estar acompanhada do trabalho do monitor, tendo ainda, como suporte, algum tipo de material impresso.

Collares, Moysés e Geraldi (1999) observam que a ruptura entre a formação inicial e formação continuada não se estabelece na diferenciação entre saberes e conhecimentos, mas sim na constituição do indivíduo, que passa de aspirante a profissional para tornar-se de fato um profissional.

Entre o exercício profissional e a formação prévia constrói-se uma ruptura justamente porque um é continuidade da outra. Tal ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito, que de estudante torna-se profissional, carregando para o novo tempo o tempo que passou. Exatamente porque a ruptura não é relativa aos saberes e conhecimento, mas relativa ao estatuto do sujeito, perde sentido a dicotomia posta pelas expressões "formação inicial" e "educação continuada". Em geral se crê que a formação inicial opera como conhecimento (teoria) e a educação continuada extrai da experiência profissional saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos momentos da vida do sujeitos (Collares, Moysés e Geraldi, 1999: 213).

Esses autores defendem, com respeito à formação continuada de professores, a idéia de que conhecimentos e saberes se aliam no exercício profissional, e que se tenha na escola uma política contínua para formação de professores, e de organização e gestão do trabalho docente. Essa política não pode ser entendida como supliência de carências e tão pouco como reciclagens de professores, deve ser um "contínuo que tem início definido, mas não tem fim" que possa elevar a formação continuada como sendo um direito inerente à sua profissão.

As políticas governamentais de educação continuada, segundo esses autores, se caracterizam por um eterno recomeçar em que a continuidade aparece na forma de descontinuidade, levando a um aparente paradoxo, "com seus constantes retornos ao ponto zero, ao tempo zero, é condição essencial para que possa haver o continuísmo, pelas mudanças que se destinam a manter inalteradas as relações de saber e de poder" (p.211).

Poderíamos fazer a síntese desses programas dizendo aqui, com a "educação continuada" atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do "zero", negando-se a

história que, no entanto, está lá na escola, na sala de aula, nos saberes dos professores. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do "novo" para manter a eternidade das relações de poder atuais (Collares, Moysés, Geraldi, 1999: 212).

Para finalizar essa discussão sobre formação contínua de professores não poderia deixar de lado a concepção da Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), que propõe, como política pública global para valorização do profissional da educação e a melhoria de qualidade de ensino, a articulação entre formação inicial, condições de trabalho e formação continuada (ANFOPE, 1998).

(...) Assim, considera-se a formação continuada como um processo de constatação permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, se hominização, na qual o Homem integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1994: 34).

Um dos pilares das reformas educacionais em curso no mundo e, especial no Brasil, é a necessidade de conceber um novo tipo de professor. Nesse sentido, as políticas públicas para educação têm como prioridade principal a formação de professores. Para isso, vem recorrendo e apropriando-se das abordagens sobre professor reflexivo. O discurso da reforma busca qualificar o professor como construtor do seu próprio conhecimento e de sua prática pedagógica, possibilitando um processo contínuo em que o professor torna-se o principal responsável pela sua formação.

Essa tônica está presente no Programa TV Escola, que objetiva à formação continuada de professores na escola, na qual valoriza retoricamente as características do professor reflexivo. Miranda (2000) alerta para o risco de apropriação da abordagem do professor reflexivo, pelos reformadores educacionais contemporâneos.

Mas os riscos para o processo de formação de professores advindos da adoção acrítica dessa abordagem do professor reflexivo/pesquisador são, em primeiro lugar, o de incorrer naquilo que os seus defensores tanto querem evitar: de que se converta

em mais uma retórica legitimadora da reforma educacional, pondo mais responsabilidade sobre os ombros dos já esgotados e injustiçados professores, responsabilizando-os uma vez mais por seus insucessos (2000: 08).

Não se pretende entrar na discussão da abordagem do professor reflexivo, mas somente pontuar que há uma intenção clara dos reformadores em apropriar dessa abordagem como discurso atual para as políticas públicas para educação.

CAPÍTULO II

A Dinâmica da TV Escola nas unidades escolares estaduais

A TV Escola é um programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED) para aperfeiçoamento e formação de professores. O Programa TV Escola foi criado em setembro de 1995 e entrou, oficialmente, em funcionamento, em caráter definitivo, em março de 1996.¹³ O Programa TV Escola é um projeto voltado, prioritariamente, para a formação continuada de professores de escolas públicas de ensino fundamental.

As metas do Programa de Apoio Tecnológico (PAT)¹⁴ são equipar as escolas públicas urbanas com mais de cem alunos, em todo o país, com os chamados "kits tecnológicos", compostos de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e dez fitas cassetes, adquiridos com recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O MEC ofereceu, através de repasse para as secretarias estaduais e municipais de Educação, uma verba de R\$ 1.500,00 a cada escola de ensino fundamental com mais de cem alunos. Essa verba vem da cota federal do salário educação, através do FNDE.

A TV Escola funciona em circuito aberto, transmitido via satélite, com recepção por antena parabólica. A programação é transmitida a todo o país e pode ser gravada em fita videocassete para posterior utilização pelos professores,

¹³ O Programa TV Escola está documentado basicamente nas Revistas da TV Escola de publicação bimestral, editada pela SEED. Em consulta feita diretamente ao MEC não foi localizado nenhum documento específico ao Projeto TV Escola como um todo.

¹⁴ O Programa de Apoio Tecnológico (PAT), mais conhecido como *kit* tecnológico, foi formulado nos primeiros meses de 1995, tendo por meta fornecer a todas as escolas públicas de ensino fundamental um *kit* composto por uma televisão, um videocassete, uma antena parabólica e uma caixa de fitas VHS. Segundo definições de desenho original, o universo a ser atendido é constituído pelo conjunto de escolas com mais de cem alunos, hoje estimado em 42 mil escolas em todo o país (Draibe e Perez, 1999: 30).

diretores e alunos. A programação da TV Escola contém uma parte dedicada à formação e à capacitação dos professores e diretores da escola e outra parte composta de vídeos educativos, que enriquecem e apóiam as atividades em sala de aula (Revista TV Escola, 1996).

Os programas da TV Escola são transmitidos em quatro faixas: Ensino Fundamental, Ensino Médio (que começou a ser veiculada em outubro de 1999); Um Salto para o Futuro¹⁵, (de segunda a sexta-feira); e Escola Aberta (com início de transmissão em 02 de agosto de 1997, aos sábados). A programação dirigida ao Ensino Fundamental é organizada por áreas temáticas. A programação específica ao Ensino Médio é organizada em programas que integram mais de uma área temática. Entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a TV Escola transmite Um Salto para o Futuro, com programas ao vivo sobre temas dos dois níveis de ensino, produzidos especialmente para professores e dirigentes das escolas. A Escola Aberta, com transmissão aos sábados, tem programação especial para a escola e a comunidade.

Em suma, a programação da TV Escola é transmitida de segunda a sexta-feira. Para facilitar a recepção as gravações são repetidas em quatro horários para o Ensino Fundamental, três para o Ensino Médio, três para Um Salto para o Futuro. Aos sábados, Escola Aberta tem transmissão em quatro horários. Nas férias escolares é reprisada a programação do semestre anterior: a cada horário de transmissão corresponde um dia da programação (Revista da TV Escola, mar. / abr. 2000). O Programa também dispõe de materiais impressos, como a Revista da TV Escola, de publicação bimestral, a Grade de programação, Guia de programas, e a publicação dos cadernos e da Série de estudos/Educação a distância.

¹⁵ Um Salto para o Futuro é um programa da Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC em convênio com a Fundação Roquete Pinto. O programa foi criado em 1992 e destina-se prioritariamente à capacitação de professores do ensino fundamental, mas pode ser estendido também aos alunos de cursos de magistério, utilizando-se da educação a distância, através da conjugação de multimeios. Transmitido em rede nacional, via satélite, sua estrutura está composta de um bloco didático e um bloco de interação ao vivo, no qual os alunos podem esclarecer dúvidas com a equipe de especialistas da TVE-Rio. Na sua parte final, os programas incluem sugestões sobre atividades que os professores podem desenvolver em sala de aula, tendo como referencial as discussões teóricas transmitidas (maiores detalhes ver Magalhães, 1997 e Siqueira, 2000).

A Revista da TV Escola é a principal publicação para divulgação do Programa. Editada bimestralmente, serve de apoio e difusão do Programa TV Escola; relata experiências bem sucedidas do uso do programa em todo o país; traz, na seção de cartas, sugestões, opiniões e crítica dos professores ao programa; publica um encarte com a grade de programação e os destaques de produções novas que serão veiculadas na TV.

A Revista TV Escola tem editado, desde o n.º 2 (março, 1996), entrevistas de autoridades e especialistas, com temas relativos, direta ou indiretamente, ao uso das novas tecnologias na educação. Desde setembro de 1995 a revista vem sendo publicada e está no número 18 (março/abril, 2000). Foram editadas duas revistas especiais - uma em dezembro de 1997, em que são relatados os principais resultados de avaliação da TV Escola, realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (Nepp), da Unicamp, e a entrevista com o Secretário da SEED/MEC Pedro Paulo Poppovic, entre outras reportagens. Outra edição especial foi publicada em julho de 1998, comemorando os dois anos do projeto TV Escola. Nesse sentido, a SEED acredita que a Revista TV Escola e outros materiais impressos são fundamentais para a divulgação do Programa, para isso vêm aumentando a tiragem dessas publicações.

Avaliação realizada mostrou que os materiais impressos são recursos altamente motivadores para o uso do Programa e que a revista TV Escola, além de uma qualidade gráfica inquestionável e da adequação de conteúdos às escolas brasileiras, é um veículo poderoso para divulgação de diferentes experiências e disseminação de idéias. Essa avaliação levou ao aumento da tiragem do material impresso e à produção de cartazes com a grade da programação, o que atende a uma estratégia de divulgação do Programa: torná-lo visível para toda escola. Foram editados também os cadernos da TV Escola, que dão apoio e enriquecem a utilização do programa de séries especialmente produzidas para a TV Escola (Neves, 1996: 36-7).

Na visão governamental e, em especial do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, o Programa TV Escola é um dos pilares centrais na reformulação da política educacional em curso para a educação básica. "Estamos fazendo muitas coisas em relação à educação básica. Mas temos dois pilares centrais: o

fundo para valorização do magistério e a TV Escola (Souza, 1996: 26). Além de ter sua função específica de formação continuada dentro do conjunto da Reforma, o Programa TV Escola serve de veículo de divulgação e interação entre todos os outros projetos do governo, por atingir diretamente a quase todas as escolas públicas urbanas com mais de cem alunos, isto é, cerca de 46 mil escolas em todo país”.

Os reformadores educacionais enfrentam o duplo desafio de ampliar a formação no emprego, a fim de melhorar a formação dos professores, e de reformar radicalmente a formação antes do emprego para elevar o nível exigido dos novos professores (Castro e Carnoy, 1997: 89).

A SEED, através de seus representantes, afirma que o Programa TV Escola contribui para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. No entanto, não fica claro como se daria tal melhoria, a não ser quando afirma que a simples recepção dos programas, por parte dos professores e alunos, possa melhorar a qualidade do ensino. Isto pode ser identificado na fala de alguns coordenadores da SEED: “para mim, uma das funções básicas da TV Escola é a de produzir um padrão de qualidade para a escola pública. É preciso superar as diferenças de qualidade” (Menezes, 1997: 28); ou, ainda, “a proposta da TV Escola e dos Parâmetros é, pois, contribuir com a melhoria da qualidade da educação brasileira, considerando esse contexto mundial e respeitando a autonomia da escola” (Neves, 1998: 34). Ou, nos dizeres de Castro:

Todos nós sabemos das imensas dificuldades da escola pública em relação ao acesso a material didático-pedagógico que auxilie o professor a preparar aulas mais criativas, inteligentes e atraentes. Neste sentido, a TV Escola é um recurso poderoso e competente. Além de democratizar o saber, estimula uma mudança de mentalidade, pois valoriza o professor como centro do processo de melhoria do ensino (Castro, 1998: 29).

O Programa TV Escola foi criado no final do ano de 1995, em pouco menos de um ano de gestão do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, seu idealizador. Acredita-se que a TV Escola nasceu sem a elaboração prévia de um projeto pedagógico que pudesse dar sustentação a um programa de tamanha envergadura. Em consulta junto ao MEC no ano de 1998 não foi encontrado

nenhum documento relativo ao aspecto pedagógico do projeto. A questão aqui não é defender a idéia de que se houvesse um projeto pedagógico específico para a TV Escola, o seu formato seria outro, mas sim, pontuar a prática espontaneísta e voluntariosa por parte do Ministro da Educação para criação desse programa.

Quando foram anunciadas as prioridades para educação (fev.95) através do programa Acorda Brasil – está na hora da escola¹⁶, Vieira (1995) observou que, com relação à segunda prioridade, que era a criação de um Sistema de Educação a distância para treinamento de professores e complementação de aulas, precisava ser feita um mapeamento prévio da experiência brasileira em EAD.

Muitas iniciativas têm sido realizadas, e o país não pode simplesmente se envolver na empreitada de capacitação de professores sem uma análise prévia a esse respeito. É importante avaliar os resultados efetivos de programas de capacitação à distância a exemplo do Um salto para o futuro, antes de se adotar soluções generalizadas. O saber já acumulado em termos de capacitação docente parece deixar claro que cursinhos relâmpagos não resolvem problemas básicos de qualificação dos professores (Vieira, 1995: 48).

Mas tudo indica que não houve preocupação em fazer uma avaliação prévia e, muito menos, uma discussão ampla com a sociedade a respeito da implantação de um programa de EAD para a capacitação de professores. Em entrevistas a Revista TV Escola de março de 1996, o Ministro Paulo Renato Souza, explica como surgiu a idéia de criação do Programa TV Escola.

Quando era secretário da Educação no Estado de São Paulo, tive uma primeira experiência de formação e aperfeiçoamento de professores via televisão. Foi o projeto Ipê,

¹⁶ O programa Acorda Brasil – está na hora da escola, tinha as seguintes prioridades: distribuição das verbas federais diretamente para escolas, sem intermediação dos governos estaduais e das prefeituras; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância para treinamento de professores e complementação das aulas, através de TVs e vídeos em todas as escolas; melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos, a partir do próximo ano; reforma do currículo para melhorar o conteúdo de ensino, com o estabelecimento de materiais obrigatórios para todo o país; avaliação das escolas, por meio de testes aplicados aos alunos, com a premiação daqueles que apresentarem melhor desempenho (Folha de S. Paulo, 1995 *apud* Vieira, 1995: 47).

transmitido pela TV Cultura aos sábados de manhã, em *broadcasting*, sem antena. Nós organizávamos os pontos de recepção nas escolas. Era um projeto parcial, só para alfabetização. Mas foi uma boa experiência. E ficou a idéia de retomar isso (...). Daí nasceu a TV Escola, como instrumento de formação e aperfeiçoamento do professor. Sempre fui fascinado pela idéia de uma rede para formação das pessoas e difusão de temas de interesse público, como saúde, meio ambiente, educação sexual....(Souza, 1996:25).

A partir da argumentação do Ministro Paulo Renato Souza pode-se entender que o Programa TV Escola surgiu a partir de sua própria vontade. O ministro, que é fascinado pelo uso da televisão na formação de pessoas e que teve uma única experiência através do uso desse meio, no Estado de São Paulo, resolve implantar um programa em nível nacional para capacitação de professores em serviço.

Numa sociedade como a nossa, há que acrescentar ainda a prática política em que os planos de governo não são sequer divulgados nos processos eleitorais. Como em nossa sociedade nem todos podem ocupar o lugar da enunciação, são alguns que definem as necessidades sociais e, com base em tais definições, elegem prioridades e elaboram programas que, apresentados ou sonogados, constituem uma seqüência de ações decididas *a priori* com os quais se pretende submeter o andar da vida de todos (Collares, Moysés e Geraldi, 1999: 214).

Essa parece ser a tônica na reforma educacional brasileira, pessoas "ilustradas" tomam decisões que consideram as mais adequadas para resolução dos problemas educacionais. Essas pessoas juntamente com sua equipe, acreditam que suas ações podem melhorar a educação. A esse respeito, Sacristán (1998), afirma:

(...) es el de suponer que si realmente van mejorar la realidad, es decir, si son manifestaciones del progreso, quien o quienes las capitanean quedan investidos de la posesión del carisma de poseer la verdad y del bien que merece la pena ser implantado para todos. Aunque se disfracen con procesos de consulta más o menos democráticos, estas acciones *ilustradas* invisten de autoridad y poder e quienes actúan de portavoces y de gestores de las mismas ante una base social y un professorado que en muchos casos entiende poco dos motivos por los que se le dicen emprender dos precesos de innovación. La racionalid subyacente a un proceso de reforma de este cariz plantea una

desigualdad de posiciones entre quienes orientam la reforma y quienes da aplican y la reciben (1998: 87).

As pesquisas oficiais sobre o Programa TV Escola

Desde que o Programa TV Escola entrou no ar oficialmente, em 04 de março de 1996, já foram realizadas pelo menos oito pesquisas de acompanhamento do Programa, por solicitação do MEC. Dessas oito pesquisas, três são de divulgação restrita, não tendo sido facultado o acesso aos seus resultados por parte do Programa¹⁷: a primeira pesquisa "Projeto de Apoio à Implantação da TV Escola", foi realizada de novembro de 1995 a março de 1997; a segunda, "Avaliação da revista TV Escola", em setembro e outubro de 1998; e, por último, "Avaliação qualitativa da TV Escola", no segundo semestre de 1999 (Revista da TV Escola, nº 20: 2000).

A primeira pesquisa estruturada nacionalmente foi feita logo depois de a TV Escola completar seu primeiro aniversário, entre abril e maio de 1997, pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas, Nepp/Unicamp¹⁸. Segundo a pesquisa 59% das escolas (18.427) que possuíam o *kit* instalado (31.233), utilizavam os programas em capacitação docente. Vejam os números: das 41.979 escolas que estariam de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC para fazer parte do programa, ou seja, escolas urbanas de ensino fundamental com mais de cem alunos, 77,5% possuem o *kit* (32.534) e, destas, 96 % têm o *kit* instalado (31.233), das quais 83% estão com o *kit* em funcionamento (25.923), sendo que 61 % das escolas realizam gravações (15.813), o que significa 37,6% do total de escolas urbanas que têm mais de cem

¹⁷ Foi enviada solicitação de acesso a essas pesquisas ao Secretário de Educação a distância. Sua resposta foi a seguinte: "tendo em vista a solicitação constante de sua carta datada de 27 de março de 2000, informo que a íntegra das pesquisas efetuadas por esta Secretaria são de uso interno, sendo vedada sua distribuição".

¹⁸ Foram enviados questionários a diretores de 5.084 escolas – amostra da pesquisa para universo de 41.979 escolas urbanas que oferecem o ensino fundamental, com mais de cem alunos, de acordo com critérios estabelecidos pelo MEC para implantação do Programa (Nepp/Unicamp. Avaliação da TV Escola, julho 97).

alunos. Dessas escolas, somente 55,6 % (10.592) gravaram até cem programas, sendo que a TV Escola tinha transmitido 675 programas em 1996. Apenas (0,8 %) 152 escolas informaram ter todos os programas gravados e (6,6 %) 1.257 escolas informaram que gravaram mais de 300 programas (Revista da TV Escola edição especial dez., 97: 16). O próprio Nepp/Unicamp afirma que é baixo o índice de escolas que possuem o *kit* e realizam gravações.

Apesar da cobertura expressiva conseguida pelo programa *kit* tecnológico, o percentual de escolas que se utilizam dele para realizar gravação de programas transmitidos pela TV-Escola ainda é baixo, uma vez que 61 % dos diretores informaram que a escola grava e 39 % (ou 16.731) não gravam (Nepp/Unicamp. Avaliação da TV-Escola Julho 97).

Um dos grandes objetivos da TV Escola é a formação continuada dos professores em serviço. A pesquisa Nepp/Unicamp-97 mostrou que esse objetivo estratégico de capacitação não está sendo atingido, pois boa parte das escolas não utiliza a programação para aperfeiçoamento de professores. Doze mil escolas que possuíam o *kit* em funcionamento nunca usaram o programa para capacitação de professores, e somente 7.120 escolas faziam uso da TV Escola uma vez por semana para o aperfeiçoamento de professores. Outra informação importante é que os tipos de programas mais utilizados pelas escolas são os filmes alugados com 38,9% da preferência e, em seguida, os vídeos mais solicitados são os documentários, com 38,7%, ficando a programação da TV Escola em terceiro lugar, com 35,6% da preferência.

Entretanto, pode-se questionar se a simples utilização dos vídeos nas escolas seria suficiente para o aperfeiçoamento dos professores do ensino fundamental. Essa iniciativa do governo talvez não tenha se preocupado, efetivamente, com a capacitação dos professores para utilizar as novas tecnologias em sala de aula, pois o ministro Paulo Renato Souza entende que "a tecnologia da TV Escola já é conhecida. Televisão, antena, videocassete, são fáceis de serem assimilados e manipulados pela escola" (Souza, 1996:26).

Uma coisa é assistir televisão em casa como entretenimento e outra é utilizar esses meios em sala de aula ou na sua própria capacitação. O argumento utilizado pelos representantes da SEED sobre a viabilidade do uso da educação a distância para melhorar a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento de professores de forma continuada é o seu baixo custo de implantação e manutenção. Mas a consideração de que o Programa TV Escola constitua um processo de educação a distância também é objeto de discussão. O professor não entende televisão como ensino. É o que observa Toschi (1999), "além disso, de modo geral, os professores não têm informações sob o ato crítico de ver TV. A televisão tem outra forma de percepção" (p.129).

Alguns autores, entre eles Lobo Neto (1998), consideram complexo enquadrar, como educação a distância, programas educativos veiculados pela TV. "É bastante difícil aceitar que um projeto de produção e veiculação de programas de TV seja um projeto de Educação a Distância. Quando muito, ele será uma esperança de vir a ser" (Lobo Neto, 1998:08).

Para que um programa de EAD tenha êxito, Lobo Neto (1998) observa que inicialmente é necessário ter clareza do conceito de EAD, quais as suas características distintivas, quais os princípios que regem sua operacionalização. Para o autor os pressupostos básicos para implementação de um programa de EAD são os seguintes:

Sistema tecnológico de comunicação bidirecional (e massivo), utilizado como estratégia preferencial de ensino, substituindo a interação professor – aluno em sala de aula pela ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e de apoio de organização tutorial, propiciando a aprendizagem autônoma do estudante.

(...) Assim, o requisito básico institucional para a deflagração de um Programa de EAD é a capacidade efetiva de articulação de equipes, garantindo a interdisciplinaridade de uma programação participativa, a adoção de uma metodologia problematizante, a integração de momentos presenciais, a realização de avaliação contínua não apenas do aluno, mas também de todo o programa de EAD (1998: 07).

Nesse sentido, pensando a TV Escola como um programa institucional de EAD, ela não se enquadra nos requisitos apontados por Lobo Neto (1998), principalmente quando se refere à interação de momentos presenciais, a realização de avaliação contínua de alunos, e apoio organizacional de tutoria. Toschi (1999), afirma que não há, no Programa TV Escola, a interação entre a instituição e os alunos (professores).

A TV Escola, apesar da existência da revista e de outros materiais impressos, não mantém intercâmbio sistemático com os professores para quem destina seus programas. Analisando a seção de cartas da Revista da TV Escola parece não haver o intercâmbio em relação ao processo de ensino – aprendizagem. As cartas da revista referem-se a aspectos formais do projeto, pedidos, impressões, não havendo, assim, interatividade quanto aos conteúdos divulgados por meio dos vídeos (1999: 73-4).

Ainda tentando caracterizar EAD, Pfromm Netto (1998) classifica como pontos fundamentais: a EAD supõe basicamente o emprego de uma, duas ou mais formas de tecnologia educacional; os sistemas de EAD podem interagir com os sistemas de educação presencial; a distância nessa modalidade de educação pode ser no espaço e ou no tempo; é facilitado o acesso dos estudantes ao material de ensino; o local em que a aprendizagem é realizada no sistema de EAD pode ser na residência do estudante ou entre outros locais apropriados; o uso de mediações capaz de substituir total ou parcialmente a presença do professor ou treinador; a EAD deve possuir um componente crítico que o diferencie dos materiais convencionais tais como: impressos, filmes, gravações ou emissões de TV ou rádio, possibilitando o uso de avaliações e o retorno a questões levantadas pelos usuários.

Toschi (1999) observa que esses pontos essenciais que caracterizam um programa de EAD não fazem parte da TV Escola, principalmente os referentes às avaliações e às tarefas que não são executadas pelos professores (alunos).

A TV Escola não possui os elementos componentes da EAD: aluno, professor, instituição, mídias, material de apoio, programa, tarefa, avaliação. Os alunos da TV Escola são os professores em suas escolas; os professores, os produtores de vídeos; a instituição, a Secretaria de Educação a Distância do

MEC; as mídias, o próprio canal de TV e o *kit* eletrônico. Os programas podem ser definidos com os conteúdos da escola fundamental mais aprofundados, e as revistas e os cadernos da TV Escola, o material de apoio, porém, os dois elementos centrais no processo de ensino – aprendizagem – as tarefas e as avaliações – estão ausentes da TV Escola. Foram feitas duas avaliações do Projeto TV Escola, não dos professores e do seu aprendizado (1999: 74).

Outro ponto fundamental para o qual Toschi (1999) chama a atenção para diferenciar a TV Escola de um programa de EAD é a questão da matrícula. Para o usuário ingressar no curso de EAD, basta que ele tenha disponibilidade de tempo e disposição para fazer o curso, mas já a “TV Escola surgiu sem ser requisitada pelos professores e não responde às suas necessidades” (p.77).

Nessa perspectiva, pode-se também descaracterizar o Programa TV Escola enquanto programa para formação contínua de professores porque vários autores, entre eles Borges (2000), Alarcão (1998) e Porto (2000) observam que os programas devam ser requisitados pelos professores e que atendam às suas necessidades, e não foi essa a preocupação do MEC, mesmo que os programas tenham vindo atender às demanda dos professores, com objetivo de melhorar as suas aulas, as resistências ao Programa são enormes, pois o mesmo veio como imposição (Toschi, 1999).

No Programa Nacional de Educação a Distância do governo federal (1996) o conceito EAD é definido como:

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

A partir desse conceito pode-se depreender que a concepção de EAD pela SEED/MEC preconiza um sujeito isolado que, através da interação com os meios, possa ter acesso ao conhecimento, sem, que para isso, haja a necessidade do intercâmbio bidirecional entre os usuários e os professores (monitores). Essa falta de intercâmbio está presente na TV Escola, pois não há

espaço nesse programa para interação entre os que concebem e produzem os vídeos e os professores. Kaplún (1999) alerta para o perigo de concepção que pode possibilitar a transformação da EAD em processo de (in) comunicação.

Essa desejada aula virtual não é senão o ápice previsível de uma matriz que já estava se instaurando e vitalizando-se faz bastante tempo, e que se identifica como um de seus traços mais salientes, por seu caráter individualizado, isto é, por estar dirigida a indivíduos isolados, considerados como mônadas unitários (em sentido figurado, aqueles indivíduos que vagam perdidos de seu grupo social), receptoras de instrução (1999: 69).

Nesse sentido, essa concepção de EAD que coloca o indivíduo isolado como centro do processo, motivando-o a aprender, mas que não estabelece a relação de interação entre sujeitos e sim, valorizando a interação do usuário com os meios, está levando a uma nova e sofisticada concepção de educação bancária¹⁹ que, nos dizeres de Kaplún (1998), “agora em sua moderna versão de caixa automático dos bancos” (p.69).

Em contraponto a essa concepção de EAD, encontra-se a definição de Lobo Neto (1998) que propõe uma EAD que seja capaz de estabelecer uma interação entre sujeitos.

A EAD é, portanto, uma modalidade de realizar o processo educacional quando, não ocorrendo – no todo ou em parte – o encontro presencial do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa, através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente. Assim, não é verdade que a educação a distância seja uma educação distante, em que o aluno esteja isolado. Ele se mantém em interação com tutores/professores, pelo trabalho de administração de fluxos da comunicação exercido por uma organização responsável pelo curso e suporte facilitador dessa interação (1998: 8).

Nesse aspecto, o Programa TV Escola não se apresenta como um projeto de EAD, pois, no limite, é um programa de produção e veiculação de vídeos educativos. E achar que ele possa formar, aperfeiçoar e atualizar professores da rede pública de ensino é reduzir ao mínimo possível ou aligeirar

¹⁹ Ver maiores detalhes sobre educação bancária em Freire (1987).

ao máximo a formação continuada de professores.

Afinal, entender a EAD como um simples programa de veiculação de vídeos educativos é menosprezar suas potencialidades de ampliar o acesso á educação, colocando-se como uma alternativa de democratização da educação e do saber. O emprego das tecnologias no ensino e, nesse caso, da TV Escola para formação contínua de professores, tenderá a uma mera tecnização do processo ensino/aprendizagem.

Mas é, sobretudo, como instrumento de qualificação do processo pedagógico e do serviço educacional que a EAD traz fundamental contribuição. (...) É preciso, porém, ter muita clareza sobre as condições de ter a EAD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de "modernização cosmética". Não nos serve – como ninguém serve – qualquer tipo de educação a distância (Lobo Neto, 1998: 5).

Ainda em 1997, foi feita uma outra pesquisa, de natureza essencialmente qualitativa²⁰, para avaliar os usos e impactos da TV-Escola no universo escolar. Realizada pelo Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, do Rio de Janeiro, essa investigação concentrou-se em um pequeno número de escolas relacionadas por já desenvolverem um trabalho com a TV-Escola.

A pesquisa constatou que a chegada da TV-Escola e a criação de vínculos com o universo escolar não são processos espontâneos que se estabelecem voluntária e inicialmente. Pelo contrário, passam por várias mediações, que podem ser técnicas, sócio-culturais, administrativas, políticas ou ambientais.

A esfera administrativa é uma das principais instâncias mediadoras, já que o projeto passa por negociações que são travadas nos âmbitos administrativos, federal e estadual. Também ocorrem mediações na esfera micro-administrativa, pois, em muitas circunstâncias, o andamento do projeto depende diretamente das ações pontuais de secretários de educação, coordenadores do programa e diretores de escola.

²⁰ Segundo o Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio essa pesquisa foi realizada por meio de equipe interdisciplinar, uma avaliação qualitativa do Programa TV Escola (TV da Escola, 1998).

O professor é a segunda instância mediadora estratégica, independente das dificuldades que possa ter com a cultura da televisão. Ele se destaca por sua forte influência sobre os usos que serão dados aos materiais da TV-Escola.

Outra mediação percebida é a existência de uma cultura de vídeo e de televisão anterior. Os receptores com essa cultura tem mais abertura e sensibilidade para lidar com a TV-Escola. Muitas vezes eles decodificam os conteúdos e sentidos das emissões da TV-Escola a partir de referências a outros vídeos e programas de televisão [TV da Escola, 1998: 39,40].

Um dos pontos importante dessa pesquisa é o fato de mesma enfatizar que uma das mediações percebidas para o êxito da TV Escola é a existência de uma cultura anterior de utilização do vídeo e do televisor. Nesse aspecto, o Programa TV Escola não inovou, na medida em que os professores mais interessados na utilização dos vídeos são os mesmos que já estavam fazendo uso de programas televisivos.

Com relação aos vídeos transmitidos pelo canal da TV Escola, a pesquisa da Cesgranrio chegou à seguinte conclusão: boa parte dos vídeos na área de Ciências e Meio Ambiente é produzida no estrangeiro, portanto trata de conteúdos que estão longe da nossa realidade; a escolha dos vídeos não é clara, obedecendo mais a critérios de disponibilidade no mercado, do que por conteúdos formativos; muitos vídeos utilizam conceitos complexos que exigem dos professores conhecimento prévio do tema, não facilitando, assim, a sua decodificação; alguns vídeos dificultam a aproximação do professor com a realidade mostrada. "a abordagem adotada em vários vídeos não parece adequada para auxiliar professor e aluno a construir conceitos, partindo de suas experiências" (TV da Escola, 1998: 24).

As condições de trabalho dos professores dificultam uma maior aproximação com a TV Escola. A falta de tempo, poucos equipamentos à disposição, falta de funcionário específico que possa catalogar, organizar e divulgar a videoteca, são problemas que afetam o bom funcionamento do programa.

A maioria dos professores da rede pública de ensino tem uma sobrecarga de trabalho ou porque assume trabalhar em várias escolas para que possa aumentar os seus vencimentos ou porque exercem outra atividade. Mas também poderia exigir que os professores cumprissem as suas horas – atividades, que em Goiás na rede estadual é de 30% sobre as aulas dadas, na dependência da unidade escolar, abrindo assim, espaço para reuniões coletivas. Isso poderia levar os professores a exigir melhores condições de trabalho, pois eles não teriam tempo para aumentar sua jornada de trabalho, fazendo assim, com que os professores reivindicassem melhores salários, através da luta política.

Poucos equipamentos nas escolas também dificultam o uso dos programas, a maioria das escolas conta com um ou dois *kits* para gravação e recepção dos vídeos sendo que as maiores escolas são as mais prejudicadas.

A falta de funcionário é outro motivo apontado pelas pesquisas do Nepp/Unicamp e da Cesgranrio como empecilho para utilização da TV Escola. As escolas necessitam de uma pessoa qualificada que possa realizar a tarefa de gravar catalogar e divulgar os programas.

As condições de trabalho dos professores do magistério operam como fatores de restrição a absorção da oferta tele-educativa. Seja por falta de tempo ou porque um mesmo equipamento precisa ser partilhado por vários colegas, as condições de manuseio são restritas - o que tende a ser atenuado quando a escola conta com o trabalho de técnicos ou de voluntários que assegurem a gravação dos programas (TV da Escola, 1998: 26).

Segundo os pesquisadores da Cesgranrio, "existe um sentimento de solidão tanto da parte dos professores face à coordenadoria estadual, como da parte desta em relação à administração central do projeto" (TV da Escola, 1998: 30). Ou, nos dizeres dos "atores" que estão na escola, o Programa "está solto":

Se a opção de se dirigir diretamente à unidade escolar pode ser considerada, porque possibilitou que o beneficiário tivesse acesso ao programa sem depender de complexos e lentos processos burocráticos, desconsiderou-se, no entanto, que a escola faz parte de uma organização institucional com hierarquias

e rotinas. Entende-se, assim, o depoimento de inúmeros atores que concluem que o programa "está solto" ou ninguém é responsável por ele". Os diretores não conseguem informações nas secretarias, principalmente dos municípios, porque os técnicos destas também pouco sabem sobre o programa (Draibe e Perez: 1999: 47).

O Nepp/Unicamp realizou uma segunda pesquisa de avaliação do processo de implantação do Programa TV Escola nos meses de abril e maio de 1998. Foram enviados questionários a diretores de 5.084 escolas sendo amostra de um universo de 41.979 escolas urbanas que oferecem o ensino fundamental, com mais de cem alunos, de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC para implantação do Programa.

Nessa pesquisa constatou-se que 90% (37.781) das escolas urbanas possuíam o *kit* e destas 92% (34.738) tinham o *kit* instalado, das quais 92% estavam com o *kit* em funcionamento (31.977), sendo que 64% das escolas faziam gravações (20.465), o que significa 48,8% do total de escolas urbanas que tinham mais de cem alunos. Na Região Cento - Oeste 69% das escolas que possuíam o *kit* em funcionamento faziam gravações, ficando assim, um pouco acima da média nacional.

De acordo com os diretores pesquisados pelo Nepp/Unicamp as principais dificuldades para gravar os programas eram: a falta de funcionários, (48%), e a falta de tempo (35%). Também foi inquirido, junto aos diretores, a sua opinião sobre os programas. As respostas obtidas foram as seguintes: 77% e 65% dos diretores achavam os programas adequados aos conteúdos e ao currículo, respectivamente; e 69% disseram que os programas eram eficientes na capacitação dos professores.

Em comparação com a primeira pesquisa realizada pelo Nepp/Unicamp, constatou-se um aumento no percentual de escolas que possuíam o *kit* em funcionamento e faziam gravações dos programas de 61% para 64%. Essa pesquisa verificou também que o número de escolas que recebeu o *kit* subiu de 77,5% para 90% do total das escolas existentes no país que fazem parte do Programa.

Foi realizada uma outra pesquisa, entre outubro de 1997 e fevereiro de 1998, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo - Fipe/USP²¹, que fez parte do Controle de Qualidade do Censo Escolar. O principal objetivo foi avaliar a qualidade das informações do censo escolar de 1997, e levantar dados sobre os programas do MEC, entre eles a TV Escola. Segundo a Fipe/USP, a TV Escola tornou-se um dos programas mais conhecidos pelos professores com 88,4%, perdendo somente para o programa Merenda Escolar, com 97,5%. A Fipe recolheu críticas e elogios: os professores dizem que a falta de pessoas disponíveis para fazer as gravações e organizar a videoteca limita a eficácia do programa, mas reconhecem que a TV Escola contribui para a melhoria da qualidade do ensino (Revista da TV Escola, jul., 1998:28). Por último, foi realizada uma terceira pesquisa pelo Nepp/Unicamp, nos meses de outubro a dezembro de 1999, com o objetivo de medir a cobertura e o desempenho do Programa TV Escola. Foram enviados questionários aos diretores de 5.200 escolas públicas municipais e estaduais de ensino fundamental, sendo a amostra da pesquisa para um universo de 45.591²² escolas alvos do Programa. Os dados obtidos com o questionário foram complementados com estudo de caso em 45 escolas de 15 municípios de cinco Estados (Revista da TV Escola: n.º 20, 2000).

Nessa pesquisa, o Nepp/Unicamp constatou que 91% (41.488) das escolas urbanas com mais de cem alunos no ensino fundamental receberam o *kit* tecnológico e destas 95% (39.414) tinham o *kit* instalado, das quais 99% estavam com *kit* em funcionamento (39.020), sendo que 59% destas escolas faziam gravações de programas da TV Escola (23.021), o que significa 50,5% do total de escolas urbanas com mais de cem alunos. Com relação às duas últimas pesquisas realizadas pelo Nepp/Unicamp 97 e 98 o número de escolas que receberam, instalaram e que têm *kit* em funcionamento aumentou. Porém, diminuiu o percentual de escolas que faziam gravações de programas, caindo de 64% para 59% em 99. Na região Centro-Oeste também caiu o índice de escolas

²¹ Não foi possível o acesso direto aos dados desta pesquisa, tem-se algum resultado que foi publicado na Revista TV Escola, em julho de 1998.

²² O universo da primeira pesquisa do Nepp/Unicamp, realizada em 1997, foi de 41.979. A nova pesquisa considera o aumento do número de escolas urbanas com mais de cem alunos, de acordo com o Censo Escolar de 1999.

que gravavam os programas de 69% em 98 para 66% em 99.

Mais de 18.000 escolas que receberam o *kit* não gravavam os programas. As principais razões apontadas pelos diretores para não realização dessa tarefa são a falta de fitas virgens VHS (25%) e problemas técnicos nos equipamentos (20%). Essas razões indicam a falta de recursos financeiros por parte das escolas para adquirirem as fitas VHS e fazerem a manutenção dos equipamentos.

Ainda segundo essa pesquisa, os diretores informaram que 70% das escolas que possuíam o *kit* em funcionamento têm videoteca, mas esse dado não informa qual o tamanho do acervo de programas e nem tão pouco classifica o que seria uma videoteca.

Com relação à instituição promotora do treinamento para utilização pedagógica dos programas, os diretores informaram que a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) são as principais instituições que promoveram o "treinamento" com 48% e 31% respectivamente. O MEC foi considerado, pelos diretores (4%), como o órgão que menos capacitou os professores. Os diretores (86%) avaliaram, ainda o treinamento dado por essas instituições insuficiente e inadequado.

Basicamente os percentuais não se alteraram com relação à pesquisa de 98 sobre o que os diretores acham da TV Escola. Os diretores, em sua maioria consideram o conteúdo dos programas bom (77%), adequado ao currículo (68%), e são eficazes para capacitação dos professores (67%).

A avaliação que a SEED vem publicando nas revistas da TV Escola sobre o programa é bastante precipitada, sendo mais uma estratégia de marketing, tendo em vista o que as pesquisas revelam.

Mais da metade, 61% das escolas com o equipamento instalado e funcionando já faziam gravações dos programas. Este é o número mais expressivo, já que se considera que o principal objetivo da TV-Escola - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, transmitindo uma programação dirigida à

capacitação e apoio ao trabalho dos professores com os alunos - só começa a ser atingido quando a escola recebe e grava os programas transmitidos (Revista TV-Escola, jul., 1998: 25).

Os percentuais divulgados pela SEED devem ser relativizados, pois na verdade, apenas 36,7% das escolas públicas urbanas que integram o Projeto gravam os programas. Deve-se, ainda, ressaltar ainda que a gravação dos programas seja uma condição de utilização, isso não quer necessariamente dizer que os professores estejam utilizando esses programas em sala ou para sua formação em serviço.

O próprio secretário da SEED, Pedro Paulo Poppovic, em artigo publicado no periódico *Em Aberto* do INEP, sobre educação a distância, questiona a eficácia do Programa TV Escola, enfatizando que, das 52 mil escolas atingidas por este Programa, somente 32 mil o utilizam. Lembrando que o número de escolas públicas urbanas com mais de cem alunos, que fazem parte do programa, é de 41.979 e não de 52 mil escolas.

Televisores e videocassetes são largamente usados no Brasil e, portanto, alunos e professores estão acostumados com esse meio. Apesar disso, somente 32 mil escolas estão efetivamente usando o equipamento, segundo o resultado de nossa última pesquisa. A utilização de vídeos na escola, para treinar professores ou para introduzir, fixar, provocar e ilustrar conceitos em sala de aula é uma tecnologia nova. Pede mudanças nos métodos de ensino, por menores que sejam.

Eis porque, a despeito da simplicidade das adaptações à nova metodologia por parte dos professores, apenas cerca de 60% das escolas realmente usam nossa programação, embora estejam com seu equipamento instalado, pronto para ser ativado (Poppovic, 1996: 6).

É importante lembrar que o número de escolas que o Secretário da SEED cita (32 mil escolas que estariam efetivamente usando o equipamento), não condiz com os dados da pesquisa realizada em 1997, segundo a qual apenas 19.052 escolas gravam os programas e os utilizam como recurso pedagógico (Nepp/ Unicamp. Avaliação da TV Escola, julho de 1997).

Uma das considerações a que chegaram os pesquisadores do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio é que se deve investir mais recursos para formação de professores e demais funcionários da escola, pois somente a introdução dos *kits* tecnológicos não é capaz de efetivar determinada política pública.

Os processos administrativos e tecnológicos, porém, não são suficientes para, isoladamente, institucionalizar e efetivar grandes objetivos e expectativas de políticas públicas. A capacitação continuada de diretores, professores e demais funcionários da área técnico-pedagógica ainda demanda maiores investimentos por parte das coordenadorias e Secretarias de Educação (TV da Escola, 1998:55).

Nas pesquisas realizadas sobre a TV Escola, os professores fazem referência à falta de funcionários que possam gravar os programas e organizar a videoteca. Também apontam a falta de material instrucional que facilite o manuseio dos equipamentos, além de considerar insuficiente a quantidade de fitas VHS virgens de vídeo disponíveis.

Na visão da SEED, a introdução de Novas Tecnologias de Comunicação nas escolas públicas brasileiras serve para dar uma equidade no atendimento aos estudantes carentes. Desse modo, a escola deve estar comprometida com o sucesso escolar da criança independente de sua origem e condições sócio-econômicas:

Muita gente considera inoportuna a televisão na escola pública, que ainda tem tantas deficiências. Diz que é como "servir sobremesa antes da comida". Discordo dessa idéia. Não precisamos ter as condições plenas para adotar o que é moderno, que vai inclusive produzir um atalho, um salto. Temos que conviver com este descompasso. Essa teoria de superar a pobreza por etapas pode aumentar a distância entre a escola dos ricos e a escola dos pobres (Menezes, 1997: 28).

Ou, ainda:

Nosso desejo quero reafirmar, é que o Programa TV Escola seja um instrumento de promoção da igualdade, que leve possibilidades de conhecimento às regiões mais distantes mais destituídas de recursos didáticos (Menezes, 1997: 27).

A introdução de novas tecnologias nas escolas públicas brasileiras soa como uma tentativa de alívio da pobreza, utiliza-se para isso, de políticas públicas compensatórias como: o salário escola, merenda escolar, entre outros.

O MEC não articulou a implantação do Programa TV Escola com as instituições responsáveis pela formação inicial dos professores, uma parceria que poderia ser bastante proveitosa para as metas do programa. Parece que o MEC, através da SEED, não deseja esta parceria, pois não preocupou em equipar as faculdades de educação com os *kits* tecnológicos para que elas pudessem fazer a recepção dos programas.

Para finalizar esse percurso sobre as avaliações feitas sobre o Programa TV Escola, é importante trazer outras produções sobre a mesma temática. Nesse sentido, a tese de Doutorado da professora Mirza Seabra Toschi defendida em 1999, aborda a formação de professores em serviço através da educação a distância.

Com o título "Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância". Toschi analisa o Programa TV Escola no contexto de uma política pública, orquestrada na reforma educacional em curso no Brasil, que prioriza a formação de professores, verticaliza sua análise no programa de educação a distância (Programa TV Escola) como uma proposta de formação continuada de professores em serviço, ou seja, na escola.

A autora realizou a sua investigação a partir de vários planos. No plano geral tem-se a reforma educacional em curso e seu desdobramento na política de formação de professores, tendo o Programa TV Escola como referência de análise. No plano médio, a gestão e a organização da escola são pesquisadas para compreender melhor o cotidiano de seu funcionamento e a possibilidade da mesma para formar professores em serviço. Por último, no plano micro é investigado como as múltiplas mediações alteram a recepção de vídeos educativos e as potencialidades dessas mediações na recepção dos programas TV Escola para formar professores reflexivos.

A dimensão triplíce do estudo – política de educação a distância para formação de professores, gestão e organização da escola e processo de recepção dos vídeos pedagógicos – forma uma teia, que, no seu interior, encerra a concepção de formação de um professor prático – reflexivo. Dei prioridade, na análise, aos aspectos de unidade teoria – prática nessa formação, destacando a importância da dimensão coletiva, grupal, desse modelo formativo (Toschi, 1999: 21).

Essa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas de Goiânia, sendo uma estadual e outra municipal. A metodologia usada no plano médio e micro foi a observação etnográfica e microetnográfica, estando entre os instrumentos utilizados: a coleta de dados, a videogravação, aplicação de questionários, realização de entrevistas, diários de campo.

Para fundamentação teórica de sua análise, a autora buscou o seu referencial em diferentes áreas de conhecimento, entre elas estão: a política de formação de professores, educação a distância, formação de professores reflexivos tendo como vinculação maior com a concepção de Zeichner, gestão e organização da escola, teorias da comunicação, priorizando, em especial, a teoria da recepção de Orozco.

Entre os principais resultados da investigação, destaca-se a conclusão de que o Programa TV Escola não se enquadra como uma proposta de educação a distância para formação continuada de professores, e nada mais é do que um programa que veicula vídeos educativos.

O Programa TV Escola descaracteriza-se como educação a distância, em razão da ausência do mediador, de interação do usuário com os professores coletivos (MEC e produtores). A proposta da TV Escola considera mais como usuários dos filmes que veiculam do que como profissionais em formação contínua (Toschi, 1999: 267).

A autora acredita que o Programa TV Escola tem potenciais para a formação de professores prático – reflexivos, mas não esta TV Escola que está funcionando atualmente. Para Toschi o programa deveria sofrer uma reformulação para que possa atingir o seu principal objetivo que é a formação continuada de professores.

Ela faz inúmeras críticas à forma com que está sendo conduzido o programa, mas também enumera importantes contribuições para reestruturação da TV Escola, para que possa de fato formar professores.

O Programa TV Escola, com um novo desenho que atendesse às necessidades de gestão democrática e de um professor individual que coordene os fóruns de discussões dos professores, pode auxiliar o desenvolvimento das destrezas apontadas por Garcia (empíricas, analíticas, avaliativas, práticas e de comunicação), como também colaborar para a formação de atitudes relativas ao ensino, citadas por Dewey (apud Garcia, 1992:62) como a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo (Toschi, 1999: 253).

A TV Escola em Anápolis

A cidade de Anápolis está localizada entre as capitais Goiânia e Brasília, possuindo cerca de 300.000 habitantes, tendo como principal atividade econômica a indústria de transformação e o comércio de mercadorias, especialmente o comércio atacadista.

O município possui uma boa estrutura de escolas de ensino básico, contando ao todo com 190 escolas: 58 estaduais, 66 municipais e 75 particulares. Todas elas estão jurisdicionadas à Delegacia Regional de Educação de Anápolis (DREA). Há na cidade 1531 salas de aulas, das quais 568 pertencem à rede estadual. Foram matriculados no ensino fundamental no ano de 1999, 63.299 alunos, dos quais 35.047 em escolas estaduais. No ensino médio foram matriculados 14.569 alunos, sendo que 12.608 pertencem à rede estadual²³.

Das 58 escolas pertencentes à rede estadual de ensino, 13 são conveniadas, uma ministra o ensino supletivo, cinco delas estão localizadas fora da área urbana do município, ou seja, estão situadas nos distritos, e uma escola trabalha o ensino especial.

²³ Dados extraídos do censo escolar do estado de Goiás, 1999.

O Programa TV Escola foi criado em setembro de 1995, tendo entrado oficialmente em funcionamento em caráter definitivo em março de 1996, quando passou a ser implantado em Anápolis, no segundo semestre do mesmo ano, com o recebimento do *kit* por parte das escolas.

Em uma etapa inicial da presente investigação, o interesse foi fazer um levantamento preliminar da atual situação em que se encontra estruturada a TV Escola e sua utilização nas unidades escolares. Para tanto, fez-se um levantamento de dados através do uso de questionário com perguntas fechadas, padronizadas e com algumas questões abertas. A escolha do questionário se justifica na medida em que interessa saber, de maneira geral, como está organizada a TV Escola nas unidades escolares estaduais urbanas no município de Anápolis.

No momento em que se realizou a pesquisa, das 38 escolas estaduais urbanas, apenas uma não fazia parte do Programa TV Escola, pois a mesma entrou em funcionamento em março de 1999 em prédio da rede municipal de ensino. O universo inicial da pesquisa era composto, portanto, de 37 escolas estaduais urbanas.

Entre as questões levantadas estão: se a escola tem uma videoteca da TV Escola para uso cotidiano de professores e alunos; local onde os professores e alunos assistem aos programas; se os programas foram gravados no ano de 1999; se a escola possui projeto pedagógico para utilização dos programas; se há operador próprio para gravar os programas; entre outras. O questionário foi aplicado no mês de agosto de 1999 (ver anexo I).

A maioria (70,3%) dos questionários foi respondida, primeiramente, pelas coordenadoras pedagógicas, em seguida, pelos diretores (16,2%) e, por último, pelas secretárias gerais, professor e auxiliar de secretaria, totalizando 8,1%, 2,7% e 2,7% respectivamente.

Em todas as escolas visitadas, funciona o ensino fundamental de primeira a quarta séries. Em 94,6% das escolas é ministrado também o ensino fundamental

de quinta a oitava séries e somente em 54% das escolas funciona o ensino médio, predominando em 90% dessas escolas o ensino médio não profissionalizante e, apenas em 10%, o ensino técnico em magistério.

Há nove escolas com até 500 alunos, perfazendo 24,4% do total. Dez escolas possuem entre 501 a 1000 alunos (27%), dez unidades escolares têm entre 1001 a 1500 alunos (27%) e, por fim, oito escolas com mais de 1500 alunos que representam 21,6% do total (Tabela 1).

TABELA 1
ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS, LOCALIZADAS NO
MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS, POR NÚMERO DE ALUNOS.

<i>Número de alunos</i>	<i>n.º escolas</i>
Até 500 alunos	9
Entre 501 a 1000 alunos	10
Entre 1001 a 1500 alunos	10
Mais de 1500 alunos	8
TOTAL	37

A maioria das escolas (59,5%) informou possuir dois *kits* tecnológicos, 5,4% disseram não ter o *kit* completo²⁴, (pois foram roubados alguns equipamentos), 18,9% possuem um *kit* completo, 13,5% responderam ter três *kits* e apenas 2,7% afirmaram ter quatro *kits* completos. Entende-se por *kits* completos uma antena parabólica, uma televisão e um videocassete. Todas as escolas que informaram possuir mais de um videocassete e uma televisão em conjunto consideram-nos um *kit* extra. Cinco escolas têm duas antenas parabólicas e duas informaram possuir TV a cabo.

Pode-se afirmar que o Programa TV Escola, na sua fase de implementação, ou seja, na distribuição dos chamados *kits* tecnológicos, atingiu o seu objetivo. Entende-se como objetivo inicial do programa a distribuição de uma antena parabólica, um televisor, um videocassete e uma caixa contendo dez fitas VHS às

²⁴ O Projeto TV Escola inicialmente forneceu apenas um *kit* tecnológico por escola. As unidades escolares que apresentaram mais de uns *kits*, em sua maioria, já possuíam televisores e videocassetes, adquiridos com recursos próprios, ou doado por outro programa, como exemplo o Projeto Vídeo-escola.

escolas públicas urbanas com mais de 100 alunos em todo o país. Todas as 37 escolas estaduais públicas urbanas do município de Anápolis receberam os *kits* tecnológicos no primeiro semestre de 1996.

A maioria, (59,5%) das escolas estaduais de Anápolis, dispõe de dois *kits*. Essas escolas teriam maior facilidade para organizar as tarefas de recepção da programação da TV Escola. Elas poderiam designar um *kit* para realizar a gravação dos programas e outro para os professores e alunos assistirem aos filmes. As escolas que possuem somente um *kit* têm dificuldades em conciliar os horários para realizar a gravação dos programas e os horários que os professores solicitam para assistirem aos filmes. Para as escolas maiores, um *kit* é pouco, pois existe uma demanda grande pelo uso dos equipamentos²⁵.

Boa parte das escolas (35,2%) respondeu não ter fitas VHS para realizar as gravações, 26,2% dispõem no máximo de vinte fitas e 13,5%, mais de cinquenta fitas para gravação (Tabela 2).

TABELA 2
ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS, POR QUANTIDADE DE FITAS VHS VIRGENS

<i>Número de fitas VHS virgens</i>	<i>Quantidade</i>
Não tem fitas VHS	13
Entre 01 e 10 fitas VHS	7
Entre 11 e 20 fitas VHS	3
Entre 21 e 30 fitas VHS	4
Entre 31 e 40 fitas VHS	2
Entre 41 e 50 fitas VHS	3
Mais de 50 fitas VHS	5
Total	37

As dez fitas VHS que foram distribuídas no início do Projeto TV Escola não foram suficientes para as escolas realizarem mais do que dez dias de gravação. Não há por parte do MEC a preocupação em fornecer permanentemente as fitas VHS

²⁵ As escolas também utilizam os *kits* tecnológicos para assistirem a filmes que não são do Programa TV Escola.

para as escolas. Boa parte das escolas estaduais urbanas de Anápolis enfrenta dificuldades financeiras para a compra de fitas VHS. Das escolas visitadas 35,2% informaram não possuir nenhuma fita VHS para realizar a gravação. Vale lembrar que as dez fitas VHS virgens fornecidas pelo MEC já foram utilizadas.

Todas as escolas mantêm uma videoteca da TV Escola para uso cotidiano de professores e alunos. Em 16,2% há mais de 150 fitas gravadas, 40,5% tem no máximo 40 fitas gravadas e apenas 2,8% dispõem de cem fitas (ver tabela 3). Essas escolas também enfrentam dificuldades para organizar a videoteca da TV Escola. Não há, na maioria delas, funcionário específico que possa gravar, catalogar e divulgar os filmes do Programa.

TABELA 3
ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS, LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS,
POR QUANTIDADE DE FITAS VHS GRAVADAS DO PROGRAMA TV ESCOLA

<i>Número de fitas gravadas da TV Escola</i>	<i>Quantidade</i>
Entre 01 e 20	07
Entre 21 e 40	08
Entre 41 e 60	04
Entre 61 e 80	05
Entre 81 e 100	01
Entre 101 e 150	06
Mais de 150	06
Total	37

Indagados acerca do local em que os professores assistem aos programas, quase a metade (46%) das escolas informou que os professores assistem aos programas em sala provisória, que também são utilizadas para outros fins, tais como: sala de aula, da coordenação, do diretor e da secretaria. Um baixo percentual (16,2%) das escolas afirmou que os programas são vistos pelos professores em sala apropriada para tal finalidade. Algumas escolas afirmaram, ainda, que os professores levam a fita gravada para assistirem aos programas em casa.

Em relação ao local em que os alunos assistem aos programas, apenas 21,6% das escolas possuem sala própria. A grande maioria (64,9%) informou que

os alunos assistem aos programas em sala de aula. Destas escolas 41,7% disseram que o *kit* tecnológico está instalado na sala de aula e 58,3% utilizam um suporte móvel, que possibilita que o aparelho de televisão e vídeo sejam levados para diversas dependências da escola.

A falta de um local adequado para os professores assistirem aos programas é um problema constante nas escolas públicas estaduais do município. Em boa parte das escolas, utiliza-se sala provisória. A situação é pior com relação ao local em que os alunos assistem aos filmes. Em grande parte das escolas se utiliza um suporte móvel, que é deslocado de sala em sala. Em outras escolas, os *kits* estão instalados na sala de aula, dificultando o trabalho do professor, uma vez que há necessidade de deslocamento dos alunos de uma sala a outra, causando transtornos na rotina das escolas.

Perguntou-se aos diretores se os programas da TV Escola foram gravados no primeiro semestre de 1999. Constatou-se que a maioria (62,2%) das escolas não está realizando a gravação dos programas. As principais razões apontadas são: a inexistência de recursos financeiros para adquirir fitas cassetes VHS (36,3%); as escolas apresentam problemas técnicos nos equipamentos (27,3%) e, por último, 13,6% alegaram a falta de funcionários para realizarem as gravações. É importante lembrar que 9,1% das escolas tiveram equipamentos roubados (Tabela 4).

TABELA 4
ESCOLAS ESTADUAIS URBANAS, LOCALIZADAS NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS,
POR MOTIVOS PELOS QUAIS AS ESCOLAS NÃO REALIZARAM GRAVAÇÕES NO
PRIMEIRO SEMESTRE DE 1999.

<i>Motivos pela quais não realizam gravações</i>	<i>Quantidade (%)</i>
Falta de recursos financeiros para adquirir fitas VHS	36.3
Defeitos nos equipamentos	27.3
Mudanças na coordenação pedagógica	22.7
Falta de funcionários para realizar gravações	13.6
Roubo de equipamento	9.1
Pouca utilização da TV Escola pelos professores	4.5
A sala de vídeo está sendo utilizada como sala de aula	4.5
A Grade de programação e a Revista não têm chegado à escola	4.5

A falta de recursos financeiros para adquirir fitas VHS ou para efetuar algum conserto nos equipamentos é um dos vários problemas que a escola pública enfrenta para recepção satisfatória da TV Escola. Para se ter uma idéia da dificuldade que as escolas enfrentam, basta analisar que, se uma escola tivesse gravado toda a programação no ano de 1998, teria utilizado, no mínimo, 100 fitas VHS, pois foram transmitidas 362 horas de programação da TV Escola das quais, mais de 200 horas foram inéditas. A escola teria gastado com fitas VHS, no mínimo, R\$400 reais por ano. Sabe-se que os recursos das escolas são escassos e quando os têm, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), esses recursos precisam ser bem aplicados para despesas de manutenção, limpeza e compra de materiais pedagógicos, restando assim poucos recursos para compra de fitas VHS. Sendo assim, a maioria das escolas necessita de outras fontes de recursos para fazer frente às despesas cotidianas, tais como: a contribuição escolar, festas, gincanas, rifas.

Somente 27% das escolas gravam toda a programação da TV Escola. Das 14 escolas que afirmaram ter gravado os programas no primeiro semestre de 1999, a maioria, (93,3%), realiza as gravações semanalmente. O diretor é o principal responsável pela iniciativa de gravar os programas (70,3%), ficando em segundo lugar a coordenadora pedagógica com 35,1%.

Os professores do ensino fundamental de quinta a oitava séries são os que mais utilizam a programação da TV Escola (64,9%), em seguida, vem o ensino fundamental de primeira a quarta séries (37,8%) e, por fim, o ensino médio com 16,2% da preferência. A disciplina que mais utiliza a programação da TV Escola é Ciências com 89,2% em seguida, empatados em segundo lugar as disciplinas de História e Geografia com 67,6%.

Verificou-se também a qualidade da imagem e do som recebida através da antena parabólica, nas escolas estaduais. Grande parte (56,8%) dos entrevistados informou que a imagem é de boa qualidade, 21,6% que a imagem é regular e somente 8,1% consideram a imagem ótima, ressaltando que destas escolas (imagem ótima) 66,6% tem a sua disposição a TV a cabo. Com relação

ao som, uma parcela considerável das escolas (48,7%) afirmou que a qualidade do som é boa, em 10,8% o som é de péssima qualidade e 18,9% a qualidade do som é regular. Também foi inquirido junto às escolas se existe operador próprio para realizar as gravações e 89,2% responderam que não existem funcionários específicos para tal função.

Dificuldades em fazer sintonia de imagem e som nos aparelhos foram apontadas por boa parte das escolas (37,8%), como sendo os problemas mais freqüentes no programa TV Escola. Em 35,2% das escolas não há nenhum problema operacional com os aparelhos e 13,5% possuem defeitos nos equipamentos.

As 23 escolas que afirmaram não ter gravado nenhum programa da TV Escola no primeiro semestre de 1999 informaram que metade (50%) não possui fitas para gravação e 18,3% disseram que têm, no máximo, dez fitas. Com relação ao acervo da videoteca, parte dessas escolas, (31,8%), afirmou possuir, no máximo, vinte fitas gravadas e somente 18,2% possuem acervo acima de cem fitas gravadas.

Ainda, das 23 escolas que não gravaram a programação da TV Escola, 45,5% apresentam dificuldades em fazer a sintonia da imagem e som dos aparelhos, 18,2% não possuem nenhum problema operacional no programa e 13,6% afirmaram existir defeitos nos equipamentos.

Quase metade das escolas menores (44,4%), as que possuem até 500 alunos, respondeu que não existem fitas VHS para realizar as gravações, e 66,7% delas informaram que não efetuaram gravações no primeiro semestre de 1999. Um número considerável (33,3%) alegou falta de recursos financeiros para a compra de fitas VHS.

Das escolas que estão na faixa de 501 a 1000 alunos, a maioria (80%) afirmou não ter realizado nenhuma gravação no ano de 1999, superando a média geral das escolas, principalmente levando-se em conta que nessas escolas, a

maioria possui fitas VHS em estoque. Em 30% não há nenhuma fita em estoque para realizar as gravações, somente 20% dispõem de, no máximo, vinte fitas gravadas e 40% afirmaram que têm mais de cem fitas gravadas. Boa parte (37,5%) das escolas alega defeitos nos equipamentos, 37,5%. Os motivos para essas escolas não realizarem a gravação são os mais variados, desde a crucial falta de recursos financeiros, defeitos nos equipamentos, pouca utilização dos filmes por parte dos professores, ou relativos às mudanças nas direções das escolas.

Das escolas com 1001 a 1500 alunos, 50% realizaram gravações no primeiro semestre de 1999. Uma quinta parte (20%) informaram possuir mais de 50 fitas em estoque. As escolas que possuem de 1001 a 1500 alunos, mas que não realizaram gravações neste ano, 60% alegaram não ter recursos financeiros para adquirirem as fitas.

Na metade das escolas com mais de 1500 alunos não está sendo realizada gravação neste ano. 37,5% não possuem fitas para gravação e mais da metade (62,5%) disseram dispor, no máximo, de 50 fitas em estoque; 50% têm, no máximo, 60 fitas gravadas; 50% alegaram como motivo para não realizar gravações neste ano, mudanças na coordenação pedagógica e 25% afirmaram falta de recursos financeiros para compra das fitas.

O mais instigante na visita às escolas foi perceber que mais da metade, (23 unidades escolares) não realizou gravação da TV Escola no primeiro semestre de 1999. Vários são os motivos apontados: a inexistência de recursos financeiros para adquirir fitas VHS; problemas técnicos nos equipamentos, e falta de funcionário para realizar a gravação, entre outros. Mas, um motivo apontado pelas escolas, além dos descritos acima, chamou atenção: a mudança de diretores e coordenadores em quase todas as escolas estaduais no início do ano. Essa mudança repentina nas direções das escolas alterou toda sua rotina de trabalho. As antigas diretoras, mesmo que precariamente, realizava a gravação dos programas da TV Escola (ver tabela 3).

Em decorrência da mudança de dirigentes, 23 das 37 escolas visitadas deixaram de gravar os programas no primeiro semestre de 1999, e duas interromperam o processo de gravação no mês de junho do mesmo ano. Fica claro, então, que o Programa funcionava, mesmo que precariamente, em torno da figura do diretor, e, não sendo uma exigência coletiva da instituição, pois na medida que trocaram o corpo dirigente das escolas, o programa foi abandonado pela maioria delas.

Apesar das escolas apresentarem a falta de funcionário como motivo para não realizar a gravação de programas, não se deve tornar isto como um empecilho para tal tarefa. Na maioria das escolas estaduais goianas há necessidade constante de pessoal, o que não justificaria ter um funcionário exclusivo para gravar os programas. Falta nas escolas a definição de quem deveria se encarregar dessa atividade. Ou melhor, este deveria ser um trabalho coletivo, orientado pelos coordenadores pedagógicos.

Em um segundo momento da investigação, decidiu-se definir uma amostra intencional das 37 escolas estaduais urbanas que constituem o universo pesquisado. Foram definidos como critérios para composição da amostra que, primeiro, a escola possuísse todos os equipamentos (televisores, videocassete e antena parabólica) em pleno funcionamento e, segundo, que contasse com um acervo de, pelo menos, 50 fitas VHS gravadas²⁶ do Programa TV Escola. Verificou-se que apenas 16 escolas corresponderam a esses critérios.

Foram estabelecidos, em seguida, dois outros critérios: primeiro, se a escola havia gravado os programas no primeiro semestre de 1999; e, segundo, se a qualidade da imagem e do som era considerada boa ou ótima. Das 16 escolas classificadas anteriormente, apenas oito escolas corresponderam a esses critérios.

Esses critérios tinham por objetivos permitir a seleção de um conjunto de escolas que possuísse as pré-condições para efetivar o Programa TV Escola, a

²⁶ O critério definido a partir da constatação do percentual de 20% da maior videoteca encontrada entre as 37 escolas pesquisadas (250 fitas VHS gravadas).

saber, equipamentos em funcionamento, acervo mínimo em processo atual de gravação de fitas e com qualidade de imagem e som satisfatória.

As escolas foram visitadas no mês de outubro de 1999. Para isso, utilizou-se um roteiro de observação. Um dos objetivos do roteiro era checar as informações do questionário respondidas anteriormente pelas escolas. Além de confrontar os dados, queria-se verificar de perto o funcionamento da escola, em especial do Programa TV Escola. Os principais pontos do roteiro foram: a caracterização da escola; quais os principais problemas que as escolas enfrentam; como se dá o financiamento da escola; como é a gestão da escola; se a escola utilizava os vídeos da TV Escola para fazer o planejamento, entre outros (ver anexo 2).

Os dados referentes a esta segunda etapa da investigação estão organizados nos Quadros I e II (anexo 4), sintetizando os aspectos principais das oito escolas. Três dimensões da gestão escolar, consideradas pela SEED como sendo essenciais à consolidação do Programa TV Escola são discutidos a seguir: a apropriação, a utilização da TV Escola e a sua institucionalização na escola. Além dessas três dimensões será analisado o financiamento da escola.

Das oito escolas, seis tiveram mudanças na direção administrativa em janeiro de 1999²⁷. Uma das seis escolas mudou duas vezes de diretora naquele ano. Em algumas delas, as atuais diretoras tiveram dificuldades em responder algumas questões sobre o Programa TV Escola. Muitas vezes, recorreu-se aos coordenadores pedagógicos e às secretárias gerais sobre algum tema do Programa TV Escola.

Somente duas diretoras estão no cargo há mais tempo. Na escola "A", onde a diretora está no cargo há mais de dez anos, o Programa TV Escola é considerado um modelo por parte da DREA. A escola possui uma videoteca organizada, e há uma articulação entre a direção e os professores para uso dos programas em recepção coletiva. Essa escola recebeu recentemente a visita da Revista da TV Escola, que registrou as experiências inovadoras de utilização dos vídeos do Programa.

²⁷ Ver descrição das oito escolas em anexo 4.

Na escola "B", onde a diretora está no cargo desde janeiro de 1993, pode-se afirmar que o Programa TV Escola está abandonado, não há uma videoteca organizada e catalogada, e sim um amontoado de fitas cassetes VHS gravadas, sem registro. Há um *kit* tecnológico que está guardado na sala da diretora, sem uso algum. Os materiais impressos do Programa encontram-se lacrados em cima da mesa da diretora.

Não é a permanência na direção da escola, por um longo período de tempo que irá apontar se o Programa TV Escola pode ou não ter êxito. O fato de a diretora da escola A, estar no cargo há bastante tempo não pode ser interpretado como justificativa para o bom desempenho do Programa, haja vista, que também a diretora da escola B está no cargo há algum tempo e, mesmo assim, o Programa encontra-se quase abandonado. A possibilidade de êxito na apropriação da TV Escola pela unidade escolar, é mínima, pois o Programa possui limites estruturais de concepção, os quais não podem ser resolvidos no âmbito da escola.

A diretora da escola A, de forma isolada e centralizadora na tomada de suas decisões, chama a responsabilidade para si, na tentativa de fazer funcionar o Programa. Para isso, a diretora transgride algumas normas rígidas impostas pela DREA, como por exemplo, a não autorização para fazer reuniões coletivas com os professores no decorrer do ano letivo.

Nesse sentido, a diferença entre as duas escolas que possuem diretoras há mais tempo no cargo é o compromisso que cada uma tem com o Programa TV Escola. A diretora da escola "A" preocupa-se em fazer o Programa funcionar, mesmo com todas as dificuldades de ordem estrutural inerentes ao programa, além da falta de recursos financeiros que as escolas públicas enfrentam. Em sua escola, um televisor e um videocassete foram roubados no início do ano de 1999, e a mesma tem trazido de sua casa um televisor para que os professores e alunos possam assistir aos programas. A diretora da escola "B" poderia estabelecer as condições mínimas de funcionamento do Programa, mas há desinteresse por parte da diretora. As condições mínimas de funcionamento são: videoteca organizada, e os aparelhos

em perfeitas condições de uso. Não se pretende aqui colocar a responsabilidade de apropriação e utilização do Programa para a escola, mas sim, descrever as formas de apropriação da TV Escola em cada unidade escolar visitada.

Nas escolas públicas estaduais do Estado de Goiás não há eleição direta para escolha do Diretor²⁸. A escolha se dá por critério inteiramente subjetivo, ao arbítrio dos que detêm o poder estatal, e visa a favorecer interesses políticos e partidários, seja na figura da Secretária da Educação, do Delegado de Ensino ou algum líder político municipal, e não a propiciar uma solução adequada à gestão da escola, em direção aos interesses de seus usuários. O papel do diretor é visto como detentor de todas as decisões e responsável último por tudo àquilo que acontece dentro da escola.

Nessa perspectiva, os diretores das escolas públicas estaduais goianas, na maioria das vezes, tornam a gestão da escola como o preposto de determinado grupo partidário, e, geralmente, as suas decisões não convergem com os anseios da comunidade escolar. Nesse caso, a figura do diretor, que é vista como a única pessoa que decide na escola, tem de ser relativizada, pois, na verdade, suas ações são bastante limitadas. A esse respeito, Paro afirma

Na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão. O mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro. Esta condição lhe dá uma imensa autoridade diante das demais pessoas que interagem no interior da escola, mas quase nenhum poder de fato, já que a autoridade que ele exerce é concedida pelo Estado, a quem deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável. Assim, independentemente de sua vontade, o diretor acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários (Paro, 1998: 100-1).

²⁸ Na lei complementar n. 26 de 28 de dezembro de 1998 que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, em seu artigo 106, parágrafo 2 está previsto o regime de eleições diretas para diretores de escolas públicas estaduais. De acordo com a regulamentação desse artigo as eleições para diretores devendo ocorrer em novembro de 2000.

Em todas as oito escolas visitadas, o diretor é o responsável último pela gestão da escola, praticamente não há participação da comunidade²⁹ escolar na tomada de decisões, quando há essa participação é somente para executar as determinações emanadas da direção.

Esse é o caso do Programa TV Escola. Quando há um compromisso da direção em fazer funcionar o programa, mesmo que precariamente, a escola consegue organizar a recepção. Lembrando que essa organização da recepção aqui exposta é somente a estruturação da videoteca, a gravação dos programas e a manutenção dos equipamentos. Não se quer reduzir a eficácia do programa a uma questão de compromisso do diretor. Isso fica claro na escola "A", em que a diretora se desdobra para dar uma mínima funcionalidade ao programa. Mas, também a própria direção pode colocar empecilhos para apropriação do programa. Quando da primeira visita às unidades escolares, uma das diretoras alegou que parou de gravar os programas no primeiro semestre de 1999 porque os professores não estavam utilizando as fitas gravadas. A diretora simplesmente tomou a decisão de parar de gravar, sem discutir com os professores os motivos para o não uso da TV Escola.

Vale ressaltar, no entanto, que, tanto no caso da diretora da escola "A" como nas demais escolas visitadas, o caráter de suas gestões é a centralização na tomada de decisões, pois elas chamam para si toda a responsabilidade do gerenciamento de suas escolas. Não havendo, assim, a delegação de poderes para os demais membros da comunidade escolar. Também foi percebido que determinadas diretoras, como é o caso da escola A, trabalham de forma espontânea e abnegada na tentativa de resolver as questões da funcionalidade do Programa TV Escola. Essas diretoras exercem suas funções isoladamente, não possibilitando a criação do espaço coletivo para discussões e tomadas de decisões que pudessem dar outra dimensão aos problemas enfrentados pelas unidades escolares.

²⁹ O termo comunidade, aqui empregado, faz referência ao mesmo conceito designado por Paro (1996). Comunidade "tão somente significa o conjunto de pais/famílias que residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços" (p. 20).

Segundo algumas diretoras, suas gestões são consideradas participativas, pois as responsabilidades são divididas com a comunidade. Na verdade, os pais são chamados na escola, na maioria das vezes, para saber como anda o desempenho de seus filhos, e para ajudar na manutenção da escola, seja através de serviços prestados ou para contribuir com recursos financeiros. Porém, nunca são chamados para decidir sobre determinados assuntos de real interesse da comunidade. Não só os pais, mas também, os professores e alunos ficam alijados do processo de discussão para tomadas de decisões na escola. Geralmente, o diretor e um círculo reduzido de pessoas, composto por coordenadores e a secretária geral, impõem os rumos que a gestão "dita participativa" deve seguir. A citação de Paro, (mesmo que longa) sobre a pretensa gestão participativa é importante, pois desmistifica a figura do diretor "dito democrático".

Na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo. Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas, apenas porque são "liberais" com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes "dão abertura" ou "permitem" que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir "ditador democrático". Se a democratização das relações na escola pública ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que "concede" democracia, poucas esperanças podem ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático, pois diretores magnânimos e bem - intencionados - alguns que até se prejudicam por amor à causa da democracia - sempre teve, mas nem por isso vimos generalizar-se a democracia na rede de ensino (Paro, 1998: 18, 19).

Outro problema que as escolas enfrentam para a efetivação do Programa TV Escola é a constante falta de recursos financeiros. Para que consiga manter a funcionalidade do Programa, a unidade escolar precisa estar com os equipamentos em pleno funcionamento, o que não é fácil, e dispor de um número considerável de fitas VHS em estoque para realizar a gravação dos programas.

Até novembro de 1999, as escolas não tinham recebido nenhum recurso financeiro para sua manutenção ou compra de equipamentos. Basicamente as escolas se mantêm com os poucos recursos da caixa escolar³⁰. Os recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que são destinados para a escola através do Programa Dinheiro Direto na Escola do Ensino Fundamental (PDDE), e da verba para manutenção da escola vinda da Secretaria da Educação, só começaram a chegar em dezembro de 1999.

O artigo 1º da Resolução do FNDE n.º 003, de 21 de janeiro de 1999, determina que o "Programa Dinheiro Direto na Escola" consiste na transferência pelo FNDE de recursos financeiros consignados em seu orçamento em favor das escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal e escolas de educação especial mantidas por organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, de forma a contribuir, supletivamente, para a manutenção de cada estabelecimento de ensino". Esses recursos podem ser gastos da seguinte forma: aquisição de material permanente, manutenção e conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico, e desenvolvimento de atividades educacionais.

As escolas públicas do ensino fundamental e escolas de educação especial, mantidas por organizações não governamentais, sem fins lucrativos, que apresentaram matrícula superior a 20 alunos no ensino fundamental, de acordo com os dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no ano anterior, são as beneficiadas pelo PDDE. As escolas conveniadas junto à Secretaria da Educação também recebem os recursos do FNDE. Das oito escolas, três que possuem até 500 alunos, receberam em dezembro último, R\$ 3.900,00 de recursos do PDDE, sendo R\$ 3.200,00 para manutenção e R\$ 700,00 para compra de equipamentos. Duas escolas com 501 a 750 alunos receberam R\$ 6.300,00 sendo R\$ 5.300,00 para manutenção e R\$ 1.000,00 para

³⁰ Segundo as diretoras das escolas, essa contribuição é espontânea e feita pelos pais e alunos, visto que a mesma é proibida por Lei.

compra de equipamentos. Outras duas escolas que têm entre 751 a 1.000 alunos receberam R\$ 8.900,00 sendo R\$ 7.500,00 para manutenção e R\$ 1.400,00 para compra de equipamentos. E, por último, uma escola que tem mais de 1000 alunos recebeu R\$ 10.300,00 sendo R\$ 8.600,00 para manutenção e R\$ 1.700,00 para compra de equipamentos³¹. Vale ressaltar que esses recursos do FNDE são destinados ao ensino fundamental. O ensino médio não recebe nenhum recurso financeiro do PDDE. Mais da metade da rede pública estadual do município de Anápolis ministra o ensino fundamental e médio.

Essas escolas receberam os recursos financeiros no final do ano letivo, tendo que gastá-los imediatamente, pois o prazo para prestação de conta junto à DRE é até 31 de janeiro de 2000. A escola não pode guardar parte do dinheiro na escola para eventuais gastos durante o ano letivo. Os recursos do FNDE são escassos, não dando para fazer frente a todas as despesas quotidianas da escola. Há dificuldades para escolher a melhor forma de gastá-los, tendo que prever os seus gastos para todo o ano letivo. Com freqüência, algum equipamento é roubado ou estragado durante o ano. A escola não consegue comprar outro equipamento ou consertá-lo, pois os recursos foram gastos anteriormente. Resta esperar que outra verba seja liberada no final do ano seguinte.

A idéia de transferência de dinheiro direto para a escola é interessante e aponta para uma valorização da autonomia escolar. Mas, da forma que acontece de fato, através do PDDE, apresenta problemas sérios. A transferência do dinheiro não acontece em tempo hábil, ou seja, geralmente as escolas recebem os recursos no final do ano letivo, dificultando em muito a sua aplicação. Os recursos não são suficientes para a manutenção e compra de equipamentos, como preconiza a resolução do FNDE, e com sério agravante, uma vez que as verbas não são destinadas para os alunos do ensino médio. Em boa parte das escolas estaduais de Anápolis (54%) funcionam os ensinos fundamental e médio, o que torna os recursos ainda mais escassos, na medida em que os alunos do

³¹ Essa classificação das escolas pelo número de alunos feita para o recebimento do dinheiro do PDDE é estabelecida pela Resolução n.º 003 do FNDE, de 21 de janeiro de 1999.

ensino médio não são computados para recebimento do dinheiro, mas de forma indireta usufruem desses recursos, já que não há na rede de ensino separação entre as duas modalidades de ensino.

A funcionária da DRE encarregada de receber as prestações de conta das escolas afirmou que é prática comum entre elas a compra de material para manutenção da escola à crédito. Quando os recursos chegam às escolas, boa parte já está comprometida com o pagamento das despesas feitas anteriormente.

Os recursos financeiros enviados pela Secretaria de Educação para manutenção das escolas públicas estaduais foram liberados também em dezembro de 1999. Os recursos são poucos e destinados a cobrir as despesas com a manutenção do prédio; aquisição de material de higiene e limpeza, e aquisição de material de consumo e de uso pedagógico. Em média, é enviado um salário mínimo por ano para cada sala de aula existente na escola. A menor das oito escolas recebeu R\$ 700,00 e a maior recebeu R\$ 2.240,00. Esses recursos foram gastos até 31 de dezembro de 1999.

Como os recursos são poucos e com tempo limitado para gastá-los, a escola prioriza e prevê ou quotiza determinado gasto. Em relação à manutenção dos equipamentos do Programa TV Escola, a instituição não tem como prever se algum equipamento vai deixar de funcionar durante o ano letivo. E, muitas vezes, não consegue comprar o número suficiente de fitas cassetes VHS para gravar todos os programas da TV Escola.

Todas as escolas receberam os *kits* tecnológicos em março de 1996. A maioria teve de aguardar a liberação de recursos financeiros da Secretaria da Educação para instalação dos equipamentos. Seis escolas começaram a gravar os programas no final do ano de 1996. Somente uma começou a gravar os programas em março de 1997 e outra em 1998. Essas escolas alegaram que seus equipamentos estavam com defeitos e não tinham recursos financeiros para consertá-los (veja anexo4).

Com relação aos equipamentos com defeito ou qualidade duvidosa, parece ser esse um problema nacional, já que são constantes as reclamações sobre a qualidade de recepção de som e imagem. Isso fica explícito na *Revista TV Escola*, que em sua seção de cartas, na edição de março/abril de 2000, um leitor questiona sobre a qualidade da imagem e do som “na verdade, estou tendo dificuldades para captar o sinal da TV Escola, que entra sempre com ruídos e chuviscos” (p.5). Das justificativas dadas ao problema, o Diretor do Departamento de Produção e Divulgação de Materiais Educativos/ SEED, José Roberto Sadek, uma chama atenção por demonstrar má qualidade dos equipamentos.

Temos relatos confiáveis de que muita gente comprou parabólicas e/ou receptores de má qualidade, quando usaram o critério preço. Maus equipamentos causam má recepção. Há casos de escolas, em cidades inteiras, nas quais o prefeito, por economia, comprou equipamentos sem qualidade. O resultado é que não podem usar a TV Escola (2000:08).

O processo para a compra dos *kits* foi descentralizado para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e não diretamente para as escolas. Cada escola teria direito a R\$ 1.500,00 do MEC para compra do *kit*. Como esse dinheiro não foi repassado para as escolas, as Secretarias compraram de maneira centralizada os equipamentos.

No caso do Estado de Goiás, os equipamentos foram comprados pela Secretaria da Educação. Esses *kits* são considerados pelos diretores como sendo de péssima qualidade. Vários diretores já proporcionaram a troca das parabólicas e receptores. Infelizmente o descaso com o dinheiro público é claro, pois não primou pela compra de equipamentos de qualidade e, como agravante, ninguém foi questionado ou punido por isso.

Com relação ao local de instalação dos equipamentos, nas escolas A, G e H o *kit* está instalado na sala de aula, causando dificuldades para sala de aula, pois toda vez que um professor precisa utilizá-lo deslocam-se os alunos da sala onde estão instalados os equipamentos para outra. Em duas escolas, A e D, o *kit*

tecnológico é deslocado para a sala de aula, através de uma unidade móvel. Na escola E existe sala própria para professores e alunos assistirem aos programas. Já na escola F, os alunos assistem aos vídeos na biblioteca. E, por último, a escola C instalou o *kit* na sala da coordenação pedagógica.

Em sete escolas verificou-se que a qualidade da imagem e do som dos programas gravados é boa ou ótima. Dessas sete escolas, quatro trocaram os receptores da antena por outro, com intuito de melhorar a qualidade do som e da imagem do canal do TV Escola. Na escola H considerou-se a qualidade da imagem e do som como regular. A escola G, que está entre as sete que possuem a qualidade da imagem e do som bom ou ótimo, tem à sua disposição TV a cabo. Ela não paga pelo recebimento desse serviço, pois foi feito um convênio entre a escola e o Canal de televisão Futura para o acesso a esse serviço gratuitamente (ver anexo 4).

Quatro escolas gravam quase toda a programação do TV Escola. Duas gravam apenas os programas que os professores escolhem como sendo importantes. As escolas B e H pararam de gravar os programas em junho de 1999. A escola B alegou que o videocassete está estragado e não há dinheiro para consertá-lo. A escola H alega falta de funcionário para gravar os programas e também não tem recursos financeiros para fazer ajuste na antena parabólica, pois a sintonia do canal do TV Escola está péssima.

Todas as oito escolas têm problemas para catalogar as fitas cassetes VHS gravadas. Elas basicamente organizam a videoteca a partir da ordem cronológica da programação veiculada pelo canal do TV Escola. Não há uma preocupação em organizar a videoteca a partir de temas ou disciplinas, o que facilitaria em muito o trabalho do professor para localizar determinada fita ou tema específico. Em todas as escolas há o guia de programação enviado pelo MEC. Ele poderia ser usado para catalogar as fitas VHS por temas, mas nenhuma escola visitada utiliza o guia para organizar a videoteca (ver anexo 4).

Os materiais impressos do Programa TV Escola, como a Revista da TV Escola, Cadernos da TV Escola, Séries Estudos, Guias de Programação, Jornal Chinês, Grade de Programação, e Cartazes³², têm chegado às unidades escolares. Algumas deixam esses materiais à disposição dos professores em sua sala, mas em outras, esses materiais impressos ficam guardados em arquivo na sala da diretora, dificultando o acesso aos professores.

Em todas as oito escolas, o Projeto Político Pedagógico (PPP)³³ foi elaborado em 1997. Esse Projeto não foi construído de forma coletiva, sendo mais uma imposição da Secretaria da Educação do que uma necessidade da escola. Isso não quer dizer que não haja necessidade de construção, por parte da escola, de seu próprio Projeto. As unidades escolares têm necessidade de construir o seu próprio Projeto, mas isso deve ser feito com a participação de todos, seja comunidade escolar, professores, alunos e direção da escola, e deve estar em constante reconstrução. O observado foi a elaboração de um Projeto Político Pedagógico por uma minoria de escolas, geralmente composta pela diretora e seus coordenadores pedagógicos, sem a participação dos professores, funcionários e alunos.

Em Goiás, a SEC, no ano de 1997, determinou que todas as escolas estaduais públicas elaborassem seus Projetos Políticos Pedagógicos, com prazos fixos para iniciá-los e terminá-los. O P.P.P é sempre um processo inconcluso, que está em constante construção e não tem data para terminar. Parece que a intenção da SEC era uniformizar, centralizar e padronizar os Projetos de todas as escolas públicas estaduais de Goiás.

³² A Revista da TV Escola é a principal publicação para divulgação do Programa. Editada bimestralmente, serve de apoio e difusão da TV Escola; Cadernos da TV Escola, são materiais impressos de apoio para cada série de programas produzida pela TV Escola; esses cadernos complementam e aprofundam os temas tratados nos vídeos; Séries Estudos são materiais impressos na área de educação a distância e novas tecnologias para educação; Guias de Programação é uma obra referência para facilitar a consulta e utilização de programas; Jornal Chinês são cartazes que divulgam as principais reportagens da Revista da TV Escola; Grade de Programa, são cartazes com a programação bimestral da TV Escola; e, por último, os Cartazes de divulgação da TV Escola.

³³ Nas escolas estaduais anapolinas ainda não foram chamadas para assinarem a carta de adesão ao Programa Desenvolvimento da Escola (PDE).

Em todas as escolas, os Projetos Político Pedagógicos são os mesmos de 1997. Somente no final de 1999, algumas escolas se preocuparam em reelaborar o Projeto, mas em função das mudanças nas direções das mesmas.

Como observa Toschi, em recente pesquisa, o projeto político pedagógico da escola é mais uma exigência burocrática, do que uma construção realizada pela comunidade escolar.

Por se caracterizar mais como exigência burocrática das secretarias de educação do que como intencionalidade grupal da coletividade escolar, o projeto pedagógico quase significa uma peça de ficção em razão da falta de autonomia das escolas em realizar o que definiram e expressaram no P.P.P. Os agentes escolares podem, no entanto, elaborar projetos possíveis de realização com base na infra-estrutura, equipamentos e recursos humanos da escola, e estabelecer metas exeqüíveis dentro de suas possibilidades (Toschi, 1999: 122).

Nas escolas G e H não há Projeto Político Pedagógico. Segundo a direção, os Projetos não foram entregues pelas antigas diretoras. Essas escolas ainda não começaram a construir um novo Projeto. A justificativa dessas diretoras é a falta de estabilidade no cargo que elas ocupam, pois existia a possibilidade de ocorrer eleições diretas para diretor em novembro último (ver anexo 4).

Essa justificativa demonstra a falta de compromisso coletivo, por parte dessas diretoras, para a construção do P.P.P. A instabilidade no cargo não seria um empecilho para a elaboração do Projeto Pedagógico, se houvesse uma concepção de uma equipe gestora de partilha de responsabilidades. O que transparece nessa justificativa das diretoras é a idéia de construção do P.P.P de forma individual, da própria diretora e não da escola.

Nas escolas C, E, e F encontrou-se referência no Projeto Político Pedagógico ao Programa TV Escola. As inclusões aparecem de forma isolada, não tendo uma articulação que possibilite a escola utilizar o Programa para a formação continuada dos professores em serviço. Essas são as citações contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos. A escola "E" se refere ao Programa da

seguinte forma: "atender aos professores na utilização do vídeo-escola, ajuda na escolha de fitas VHS da TV Escola e filmes que colaborar, estimular e enriquecer o ensino aprendizagem". A escola "C" justifica o uso do Programa: "gravar os programas da TV Escola para facilitar o ensino aprendizagem e fazer acompanhamento junto aos docentes quanto ao uso das fitas". E, por último, a escola "F" justifica em seu Projeto a necessidade de "realizar as gravações de fitas do TV Escola, empréstimos de fitas gravadas aos professores, organização e atendimento aos professores e alunos no uso do vídeo da TV Escola".

A escola F destaca no seu P.P.P a frase "empréstimo de fitas gravadas aos professores". Nessa frase transparece a noção que as fitas não pertencem à escola e sim à direção que faz o favor de emprestar aos professores. Boa parte do acervo de fitas das videotecas das escolas ficam trancadas em armário na sala da diretora. Os professores e demais funcionários da escola só têm acesso às fitas mediante a autorização da dirigente.

Nestas três escolas em que se faz referências ao Programa TV Escola no Projeto não está posta a possibilidade de utilização do Programa para capacitação de professores. O papel da escola é somente gravar os programas, organizar a videoteca e atender individualmente o professor, no uso desses vídeos como recurso didático em sala de aula. Nas escolas A, B e D não há referência ao Programa TV Escola no Projeto Político Pedagógico.

Nas oito escolas não são desenvolvidos projetos inovadores com o uso do Programa TV Escola. Todas executam projetos vindos da DREA. Esses projetos pedagógicos são elaborados pela equipe pedagógica da própria Delegacia Regional de Educação e são enviados às unidades escolares. As escolas podem escolher quatro projetos pedagógicos dos oitos enviados pela DREA e também podem desenvolver seus próprios projetos, mas isso quase não acontece (anexo 4).

Todos os projetos dão margens para trabalhar com os programas da TV Escola, mas há especificamente um projeto que incentiva trabalhar os vídeos do Programa. Esse projeto chama-se "Estudando com alegria" e tem por objetivo

"levar o aluno a se interessar pelos programas do TV Escola, integrar os programas de vídeo ao programa curricular, produzir trabalho a partir dos programas nas diversas disciplinas". Somente as escolas A, B e D desenvolveram este ano o projeto "Estudando com alegria".

Não há tempo destinado pela escola ao aperfeiçoamento dos professores e para planejamento profissional, através da TV Escola. Sete escolas alegaram a falta de tempo no calendário para uso dos programas em recepção coletiva. Segundo alguns diretores, não são permitidos pela Secretaria da Educação, reuniões no período de aula do turno, a não ser aquelas permitidas pelo calendário escolar, como as dos conselhos escolares ou as reuniões anuais para planejamento, que acontecem sempre no mês de janeiro. Exigir que os professores venham em outro horário para assistir aos programas é quase impossível, pois boa parte do corpo docente trabalha em outra escola ou tem outra atividade, a fim de complementar seus salários.

A falta de autonomia da unidade escolar para elaborar o seu próprio calendário escolar emperra a utilização dos vídeos da TV Escola em reuniões coletivas, pois para assistir e utilizar os vídeos requer tempo. Não há no calendário oficial, enviado pela Secretaria de Educação, tempo disponível para essas reuniões. As escolas são obrigadas a cumprir à risca esse calendário, que prevê, entre outras determinações, a efetivação de 200 dias letivos de aulas. A unidade escolar não está autorizada a dispensar os alunos para realizar reuniões pedagógicas ou outras atividades de interesse da comunidade. As poucas diretoras que fazem reuniões com os professores e que não estão previstas no calendário, como é o caso da diretora da escola "A", correm o risco de serem punidas pela Delegacia de Ensino. Toschi, em sua recente tese de doutorado, argumenta a dificuldade que as escolas encontram para reuniões pedagógicas em função da rigidez do calendário escolar:

É necessário, contudo, que as escolas e os professores tenham autonomia para decidir a realização de reuniões pedagógicas. A não-realização de reuniões apresentou-se como um sério impeditivo para o trabalho em equipe nas escolas. O cumprimento dos duzentos dias letivos, contados apenas em

atividades que envolvam professores e alunos, excluindo reuniões de professores, representa um fator impeditivo, alvo de reclamação de professores e coordenadoras (Toschi, 1999: 264).

O conselho de classe é um dos raros momentos que as escolas possuem para reuniões coletivas. Esse conselho é feito bimestralmente e poderia ser um espaço para discussões sobre questões importantes das unidades escolares. Porém, esses conselhos tratam, como observa Paro, "fundamentalmente das questões relativas à avaliação do rendimento escolar e ao comportamento discente, decidindo sobre promoções e reprovações de alunos, e sobre medidas a serem tomadas visando ao melhor desempenho escolar dos mesmos" (1996: 74).

A diretora da escola "A" afirma que destina tempo para os professores assistirem aos programas no horário de funcionamento do turno da escola. Ela realiza a cada quinze dias o chamado "momento pedagógico", em que os professores se reúnem para discutir os problemas e as possíveis soluções do cotidiano da escola. Nesse momento pedagógico, os professores assistem aos programas da TV Escola.

Os pesquisadores Draibe e Perez que participaram e analisaram os dados da pesquisa realizada em âmbito nacional sobre o processo de implementação do Programa TV Escola, chegaram à conclusão de que a falta de tempo na jornada de trabalho do professor dificulta a apropriação coletiva do programa.

A organização e distribuição do tempo de trabalho do professor obviamente afeta um programa que, afinal, depende do seu tempo para ser visto, assistido - além de reproduzido. Tratou-se então de verificar em que momentos os docentes viam os filmes. Em pouco menos da metade das escolas (41%), assistiam aos filmes durante horário específico para reunião de professores. A inexistência de um horário na jornada do professor fora de sala de aula para assistir aos filmes foi mesmo apontada como dos obstáculos enfrentados pelas escolas, coerentemente ao fato de que menos da metade oferecia condições propícias para capacitação docente em serviço e no próprio local de trabalho. Entre as escolas que não utilizaram a programação para a capacitação docente, a inexistência de um horário específico na jornada do professor foi citada em primeiro lugar, entre os motivos que explicariam, segundo o diretor, o não uso dos filmes (Draibe e Perez, 1999: 39).

O Programa TV Escola, nas unidades escolares estaduais de Anápolis, se encontra sem coordenação, não há uma articulação entre escola e a DREA e muito menos com o MEC, ou seja, não há pessoas na SEC ou na DREA responsáveis pelo Programa que possa auxiliar na resolução de problemas inerentes ao mesmo. De um lado encontra-se o MEC, produzindo e veiculando os programas, e, de outro lado, no extremo oposto, a escola tentando, dentro de suas limitadas possibilidades, recepcionar o Programa. Entre esses dois pólos há um imenso vazio. Quando os *kits* tecnológicos chegaram às escolas não houve treinamento específico para os professores de como operacionalizar os equipamentos e como utilizar os vídeos em sala de aula. Mesmo tendo uma pessoa encarregada pelo Programa na DRE, as escolas, em sua maioria, não recebem a visita de coordenadores com frequência. Para Draibe e Perez a falta de treinamento pode ser um empecilho para o sucesso do Programa TV Escola:

Sabe-se que uma das principais dificuldades enfrentadas na implantação de inovações nas escolas é a inexistência de pessoal qualificado para realizar as novas e diferentes atividades. Dessa forma, capacitação e treinamento de funcionários ganham especial importância na determinação do sucesso ou do fracasso da implementação. No caso da TV Escola, a pesquisa mostrou que, em 1997, em todo país, houve capacitação para utilização pedagógica de filmes em apenas 23% das escolas urbanas que receberam e instalaram o equipamento (Draibe e Perez, 1999: 39).

Cada escola encontra-se isolada com relação ao Programa, e em nenhuma das visitadas há a figura do coordenador da TV Escola. Cada uma designa uma pessoa diferente para a tarefa de gravar e catalogar as fitas cassetes VHS. Em algumas, quem realiza essa tarefa é a diretora ou a coordenadora pedagógica. Em outras, ela é realizada pelo auxiliar de secretaria. Geralmente esses funcionários realizam essas tarefas como mais um serviço burocrático e não como um programa que tem por objetivo maior a capacitação dos professores das escolas públicas do Brasil, com fins educativos.

Esse isolamento da escola com relação à coordenação Regional e Estadual do Programa TV Escola já foi percebido pelo MEC, através das suas várias avaliações feitas do Programa. Em encontro realizado pela SEED, em Belo

Horizonte, em dezembro de 1999, para a capacitação de gerentes para implantação do modelo de gestão diferenciado para o Programa TV Escola, o MEC justifica a falta de articulação entre as várias instâncias responsáveis pelo Programa como sendo um dos problemas centrais para o isolamento da escola.

Os levantamentos existentes indicam deficiência ou falta de definição, pelo MEC e demais instâncias, dos indicadores e instrumentos a serem utilizados para avaliar a consecução das metas da EAD; implantação do Programa TV Escola sem prévia capacitação dos técnicos, diretores e professores envolvidos no processo; *baixo envolvimento das diferentes instâncias responsáveis pela EAD; insuficiente definição das competências dos comitês e dos coordenadores nos Estados*; centralização de informações e do material de apoio à TV Escola; falta de apoio e descompromisso dos diretores e outros agentes para com o Programa, resultando em falta de incentivo à sua utilização; resistência, desinteresse e desmotivação dos professores frente às novas tecnologias (MEC, 1999:02) (grifos nosso).

Esses indicadores descritos acima demonstram as grandes limitações do Programa TV Escola. Em apenas três anos de funcionamento, o Programa já apresenta todos esses problemas. No documento exposto pela SEED para nortear as discussões para implantação do Modelo de Gestão para o Programa está explícito o baixo desempenho da TV Escola: "Os dados das pesquisas mostram, *claramente*, que é baixa a apropriação efetiva e utilização do Programa TV Escola pelas várias instâncias, inclusive pela própria comunidade escolar" (p. 02) (grifos meus).

Mas para solucionar todos esses problemas a SEED propõe, através de curso de capacitação de apenas três dias, uma gestão diferenciada do Programa, que possa envolver todas as instâncias responsáveis pelo mesmo, desde a escola até a SEED, passando pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) e as Secretarias Estaduais de Educação. Essa nova gestão é chamada de "compartilhada" e tem como objetivo central a institucionalização do Programa.

Com sua implantação, a Secretaria de Educação a Distância espera desenvolver uma prática gerencial para sustentação dos programas de EAD, de forma que essa mudança possibilite a *institucionalização* do uso pedagógico deles. A prática

buscada deve favorecer a *articulação e a descentralização*, possibilitando uma ação conjunta que abranja as dimensões vertical e horizontal nas relações entre as instituições envolvidas com as políticas e programas de EAD, com especial ênfase no Programa TV Escola (MEC, 1999: 1) (grifos meus).

Nesse sentido, a SEED acredita que o Programa TV Escola não está institucionalizado na escola, ou seja, que ele ainda não está sendo apropriado na unidade escolar, por pura questão de gerenciamento:

Para mudar essa forma de gerenciamento, a SEED, propõe a descentralização e uma maior articulação entre as várias instâncias envolvidas no processo de acompanhamento do Programa. "Para criar as condições necessárias à implantação e consolidação do modelo de gestão compartilhada, é indispensável aperfeiçoar a cadeia institucional de gestão da EAD" (p. 3). Essas instâncias seriam a própria SEED, SECs e SMEs.

Além dessa articulação entre as várias instâncias para institucionalização do Programa, a SEED também propõe a descentralização como saída para a TV Escola. Essa pretensa descentralização visa a levar para a escola a incumbência para o bom funcionamento do Programa. Com essa descentralização preconizada pela SEED, na qual transparece a idéia de desobrigação para com a TV Escola, a tentativa é responsabilizar a escola pelo baixo desempenho do Programa.

Isso fica claro quando a SEED estabelece como objetivo para o curso de capacitação para gerentes, a idéia de levar aos cursistas a possibilidade de "reflexão e os subsídios necessários para que se inicie imediatamente nos *municípios e nas escolas* uma discussão e uma ação ampla de revisão de EAD e das instâncias educacionais responsáveis pela sua implementação" (p. 3) (grifos nosso).

Nessa perspectiva, o MEC, através da SEED, teria feito a parte dele que é apoiar técnica e financeiramente o Programa. Se este não está alcançando os objetivos propostos, não seria responsabilidade da SEED/MEC, mas, sim dos Estados e Municípios e, principalmente, da escola.

Para corroborar a premissa de que se o Programa ainda não é utilizado satisfatoriamente nas escolas é simplesmente por questão de gerenciamento no âmbito local, ou seja, na própria escola. a SEED propõe dois eixos básicos para institucionalização do Programa:

Apropriação do programa pelas escolas, como parte de seu projeto político pedagógico.

Utilização pedagógica desse por professores, diretores e equipe de apoio, resultante da aquisição de conhecimentos e habilidades que permitem a esse profissionais lidar com a modalidade EAD, como uma nova forma de organizar e de estruturar o trabalho, os papéis e as relações na escola e de incorporar as novas tecnologias ao processo de ensino aprendizagem (MEC, 1999: 04).

Para a SEED, o motivo para o Programa TV Escola não estar sendo apropriado pelas escolas é porque os dirigentes não estão sabendo gerenciá-lo. A forma como as escolas estão estruturadas, organizadas e geridas emperra a institucionalização do Programa. Por isso, é que a SEED propõe a Gestão Compartilhada da TV Escola.

No Programa TV Escola há problemas de concepção e execução que estão inseridos em uma Reforma Educacional ampla em curso, que não podem ser resolvidos no âmbito escolar. No limite, alguns problemas operacionais são passíveis de solução na escola, mas os problemas estruturais do Programa não podem ser considerados como uma questão de gerenciamento.

Nesse sentido, a reforma educacional em curso visa à descentralização administrativa, apoiando a organização da autonomia escolar e a participação das comunidades escolar e local na vida das unidades escolares. Mas nessa pretensa descentralização administrativa está embutida a idéia de desobrigação do Estado para com o financiamento da escola pública, na medida em que boa parte da responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino, e no caso especial da TV Escola, passa a ser da unidade escolar e da comunidade.

Para o Ministro da Educação Paulo Renato Souza a diferença fundamental entre uma escola pública boa e de outra ruim é a forma como elas estão sendo geridas. “Atrás de uma escola pública de boa qualidade há uma APM forte, uma diretoria engajada e apoio da comunidade” (Revista da TV Escola, n.º 20: 2000).

Na visão governamental o que falta para que o Programa TV Escola seja de fato institucionalizado na escola é o engajamento dos gestores e comunidade escolar em assumir a responsabilidade na implantação de estratégias de apropriação, utilização e gerenciamento do Programa.

Enquanto a SEED/MEC transfere a responsabilidade de êxito do Programa TV Escola para a unidade escolar e a comunidade, os diretores das escolas públicas brasileiras sugerem como a principal alternativa para melhorar o desempenho do Programa que os professores assumam a tarefa de incorporar o vídeo na sala de aula. Esse é um dos resultados da pesquisa Nepp/Unicamp – 99, em que 73% dos diretores informaram que para que o Programa TV Escola melhore o seu desempenho os professores devem assumir o compromisso do uso dos programas em sala de aula.

Nessa perspectiva, há uma tentativa de transferência de responsabilidade para justificar o mau funcionamento do Programa. Enquanto a SEED acredita que possa resolver o problema da baixa utilização dos programas através da gestão escolar, os diretores sugerem que o principal motivo para o não uso dos programas é de responsabilidades dos professores.

CAPÍTULO III

A TV Escola como apoio pedagógico

Depois de ter visitado as 37 escolas públicas estaduais do município de Anápolis e verificado de perto a realidade do Programa TV Escola em oito unidades escolares, conforme foi analisado no capítulo anterior, percebeu-se a necessidade de verificar, junto aos professores do ensino fundamental, como os mesmos vêm interagindo com a TV Escola. Pretendia-se, particularmente:

- Verificar a articulação entre os professores e a direção da escola para utilização da TV Escola em treinamento ou capacitação em serviço;
- Verificar se os professores estão utilizando as fitas de vídeo gravadas da TV Escola como recurso pedagógico em sala de aula, quais são os professores que mais utilizam e com que frequência.
- Identificar a visão dos professores do ensino fundamental em relação ao Programa TV Escola e como este chegou até ele.
- Identificar as críticas e sugestões dos professores para o Programa TV Escola.

A meta era aplicar o questionário ao maior número de professores do ensino fundamental que lecionaram no ano de 1999 e que estão trabalhando este ano (2000) nas oito escolas escolhidas. Ao todo eram 140 professores que estavam lecionando no ano passado e que permanecem trabalhando neste ano. Destes, 98 responderam ao questionário, perfazendo um total de 70% do universo pesquisado. O menor índice de questionário aplicado foi na escola "E", com 59.1%, e o maior índice foi na escola "D" com 100%.

No processo de elaboração do questionário, houve um primeiro momento em que este foi analisado por dois professores do Programa de Mestrado em

Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sendo depois pré-testado com sete professores da Rede Estadual de Ensino.

As oito escolas públicas estaduais foram visitadas em oito dias, nos três turnos de funcionamento da unidade escolar, e foi aplicado o questionário no horário de intervalo das aulas, sendo este horário o único momento de encontro de todos os professores. Eles responderam na hora, não ficando nenhum questionário para depois. Cada professor levou em média 15 minutos para preenchê-lo. Geralmente os coordenadores de turno das escolas estenderam o horário de intervalo das aulas em dez minutos, para que o professor respondesse ao questionário com maior tranquilidade.

Os dados obtidos permitiram verificar que a maioria dos professores é do sexo feminino (99%) e grande parte delas (79,6%) se inclui na faixa etária entre 26 anos e 45 anos. Dos professores que responderam ao questionário, 34,7% possuem o ensino médio (técnico magistério), 35,7% têm o ensino superior completo (88,6% possuem licenciatura plena). Eles são formados em diversas áreas como Pedagogia, Letras, Geografia, História, entre outras e, por último, 29,6% deles possuem curso de pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*) (Tabelas 5 e 6).

TABELA 5
NÚMERO DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS, POR GRAU DE ESCOLARIDADE.

GRAU DE ESCOLARIDADE	QUANTIDADE
Ensino médio magistério	34
Ensino superior	35
Ensino superior (Pós-graduação lato sensu)	29
Total	98

Praticamente a metade (58,2%) dos professores leciona no ensino fundamental de primeira à quarta séries e a outra metade (56,1%) atua de quinta à oitava séries³⁴. Alguns professores que informaram trabalhar nas primeiras séries do ensino fundamental também atuam na 2º fase do ensino fundamental, ou seja, de quinta à oitava séries. Já uma pequena parcela (17,3%) dos professores que disseram trabalhar na 2º fase do ensino fundamental complementam sua carga horária no ensino médio.

TABELA 6
NÚMERO DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS, POR GRADUAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR.

GRADUAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR	QUANTIDADE
Pedagogia	10
Letras	05
Matemática	04
Geografia	04
Economia	04
História	03
Ciências Sociais	03
Direito	01
Filosofia	01
Total	35

A grande maioria (75,5%) dos professores não leciona em outra escola. Boa parte dos professores que atua em outra escola disse trabalhar na rede municipal (41,7%); somente 12,5% trabalham em escolas particulares, e os demais lecionam em outra escola da rede estadual.

A maior parcela (72,4%) dos professores possui videocassete em casa e 81,6% deles costumam assistir a filmes em vídeo. Também 80,6% dos professores informaram saber manusear o aparelho de videocassete. Esse dado é bastante significativo, pois demonstra a capacidade do professor de operar um dos equipamentos que compõem o *kit* tecnológico do Programa TV Escola.

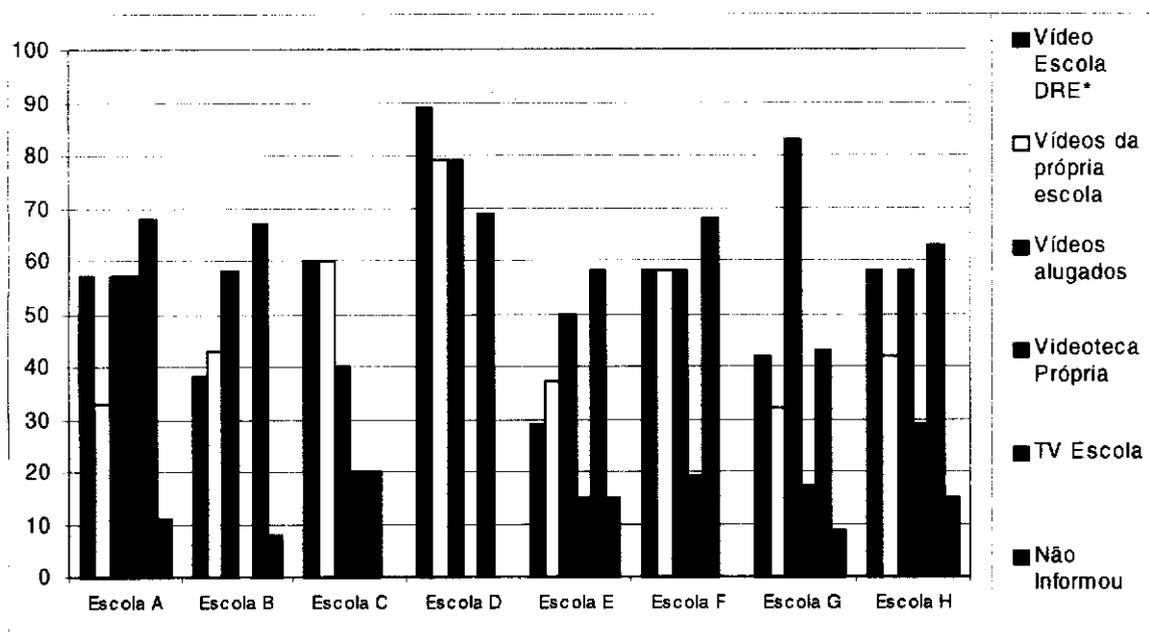
³⁴ Alguns professores lecionam em outros níveis, por isso que os números superam o percentual de 100%.

Algumas escolas restringem o uso do videocassete pelos professores alegando que os mesmos não sabem manusear o aparelho, somente podendo ser utilizado com a presença de algum funcionário. Também há professores que não gostam de operar os aparelhos de videocassete, pois ficam com medo de estragá-los.

Foi perguntado aos professores se eles usam fitas de vídeos gravadas em sala de aula como recurso pedagógico. A maioria (90,8%) informou que utiliza e somente 9,2% disseram que não usam. Os motivos para a não utilização vão desde a falta de sala apropriada para assistir aos vídeos até a pouca disponibilidade de fitas de vídeo gravadas.

Para aferir com mais precisão o nível de utilização, foi solicitado aos professores que informasse qual a origem das fitas de vídeos utilizadas. Os resultados referentes à origem das fitas são os seguintes, em ordem decrescente de percentuais: vídeos alugados (60%); TV Escola (59,2%); vídeo escola, fornecidos pela Delegacia de Ensino (51%); vídeos da própria escola (46,9%) e de videoteca própria dos professores (13,3%). Os dados mostram uma preferência dos professores por fitas de vídeo alugadas e, em seguida, por fitas de vídeo da TV Escola. Esses percentuais foram praticamente mantidos entre todas as oito escolas. A escola "G" tem um percentual elevado do uso de vídeos alugados (83,3%) e os vídeos da TV Escola com (41,7%). Nas escolas "C" e "D", os professores usam mais os vídeos vindos da Delegacia de Ensino com (60%) e (88,9%) de percentuais (Gráfico I).

GRÁFICO I
PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS, POR ORIGEM DAS FITAS, UTILIZADAS EM SALA DE AULA.



Um dado que chama atenção é o elevado índice de professores (46,9%) que informaram usar os programas da própria escola. É comum nessas escolas encontrar coleção de fitas de vídeos na área de História, Geografia, Ciências, adquirida pela escola ou doada por algum professor, além das inúmeras gravações de programas de outros canais de televisão, como é o caso do programa Globo Repórter, da Rede Globo de Televisão. Esse dado demonstra que a escola procura diversificar o seu acervo de vídeos, não ficando restrito somente aos programas TV Escola.

A pesquisa realizada sobre o Programa TV Escola pelo Nepp/Unicamp-97, também revelou que as escolas utilizavam mais os filmes alugados (38,9%) do que os programas da TV Escola (35,6%). A diferença entre a preferência dos tipos de programas é bastante pequena, tanto na pesquisa realizada pelo Nepp/Unicamp como a feita junto aos professores das escolas estaduais urbanas do município de Anápolis.

Os motivos para maior utilização dos filmes alugados talvez estejam ligados a vários fatores, que vão desde a desorganização da videoteca nas escolas até a

qualidade da imagem e som dos programas da TV Escola³⁵.

Para Toschi, o motivo para os professores utilizarem mais os vídeos alugados está no fato de existir uma maior divulgação dos vídeos entre colegas.

(...) A referência que recebem dos colegas de trabalho é mais significativa do que toda a produção de complementação da TV Escola, com a Revista e os Cadernos. A conversa com os colegas torna-se referência para a decisão de usar ou escolher o vídeo, oportunidade que não é oferecida pela TV Escola, porque os professores, sobrecarregados de trabalho, não conseguem tempo para assistir ao vídeo e fazer a escolha, além de preparar as aulas. Ademais, a coordenação das escolas não tem tempo, condições adequadas ou disposição para preparar os vídeos, elaborar as sinopses e orientar os professores das diferentes áreas do conhecimento, como forma de atender à expectativa dos professores (Toschi, 1999: 230 -1).

Nas escolas, há enormes dificuldades para a organização de suas videotecas, em todas elas não há catalogação das fitas de vídeo da TV Escola por assunto ou temática e muito menos por disciplina afim. Também verificou-se que as escolas não utilizam o Guia de Programação fornecido pelo MEC para a catalogação, pois o seu uso poderia facilitar o acesso aos programas.

Falta nas escolas uma maior divulgação dos programas TV Escola; há necessidade de um funcionário específico que, neste caso, deveria ser a coordenadora pedagógica a pessoa indicada para tal função, pois ela está em contato permanente com os professores, auxiliando-os em seu trabalho cotidiano. A função da coordenadora não seria somente gravar os programas, mas também assisti-los, divulgá-los e proporcionar reuniões coletivas junto aos professores para que eles possam assistir aos programas.

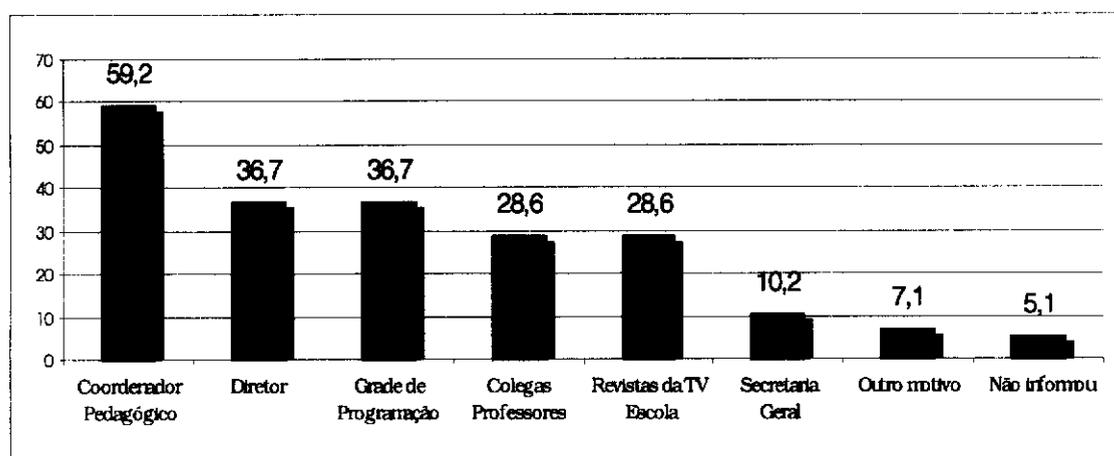
Por fim, acredita-se que a qualidade de som e imagem dos filmes alugados é bastante superior aos programas da TV Escola. É importante lembrar que várias escolas enfrentam dificuldades de gravar os programas com qualidade de imagem e som satisfatória.

³⁵ A presente pesquisa foi feita a partir do uso do questionário, em sua maioria, com questões fechadas. Por isso, não é possível afirmar quais os reais motivos que levam os professores a utilizarem mais os vídeos alugados em detrimento aos do Programa TV Escola.

Foi questionado junto aos professores sobre como eles souberam da existência do Programa TV Escola. A grande maioria (72,4%) informou que foi através da coordenação da escola, e, em seguida, 29,6% dos professores disseram que soube da existência do Programa através da Revista da TV Escola. Também foi solicitado aos professores que informassem quem ou o quê na escola estimulou mais o uso das fitas de vídeo gravadas da TV Escola. Os resultados referentes a quem mais estimulou foram os seguintes: coordenador pedagógico (59,2%) e o diretor (36,7%). Com relação ao que mais estimulou o uso da TV Escola, tem-se: a Grade de Programação com (36,7%) e a Revista da TV Escola (28,6%). Esses dados mostram a importância dos coordenadores pedagógicos para divulgação, estímulo e incentivo no uso dos programas da TV Escola (Gráfico II).

Com o objetivo de avaliar a dinâmica de funcionamento do Programa da TV Escola, questionou-se junto aos professores sobre a utilização dos programas gravados da TV Escola no ano de 1999, a sua frequência de utilização, a qualidade do som, da imagem e do conteúdo dos programas gravados.

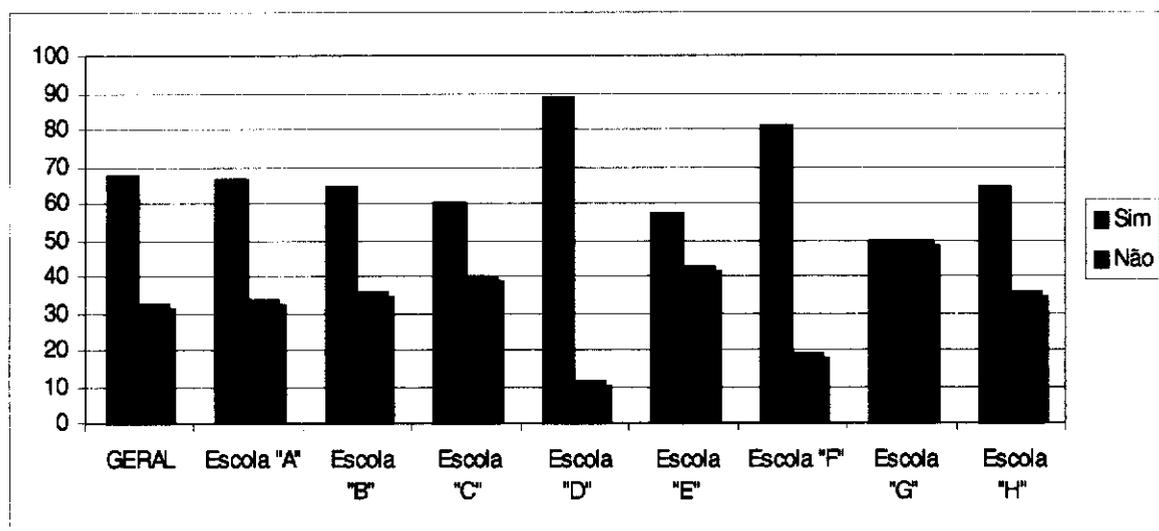
GRÁFICO II
 PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS,
 POR QUEM OU QUÊ NA ESCOLA ESTIMULOU MAIS O USO DOS PROGRAMAS
 GRAVADOS DA TV ESCOLA.



Mais da metade (67,3%) dos professores informou que utilizaram os programas gravados da TV Escola no ano de 1999. Fazendo a comparação entre as escolas separadamente, tem-se uma variação em alguns percentuais de utilização dos programas gravados da TV Escola. As escolas "D" e "F" superam a média geral de utilização dos programas da TV Escola, sendo 88,9% e 81% os percentuais de utilização respectivamente (Gráfico III).

GRÁFICO III

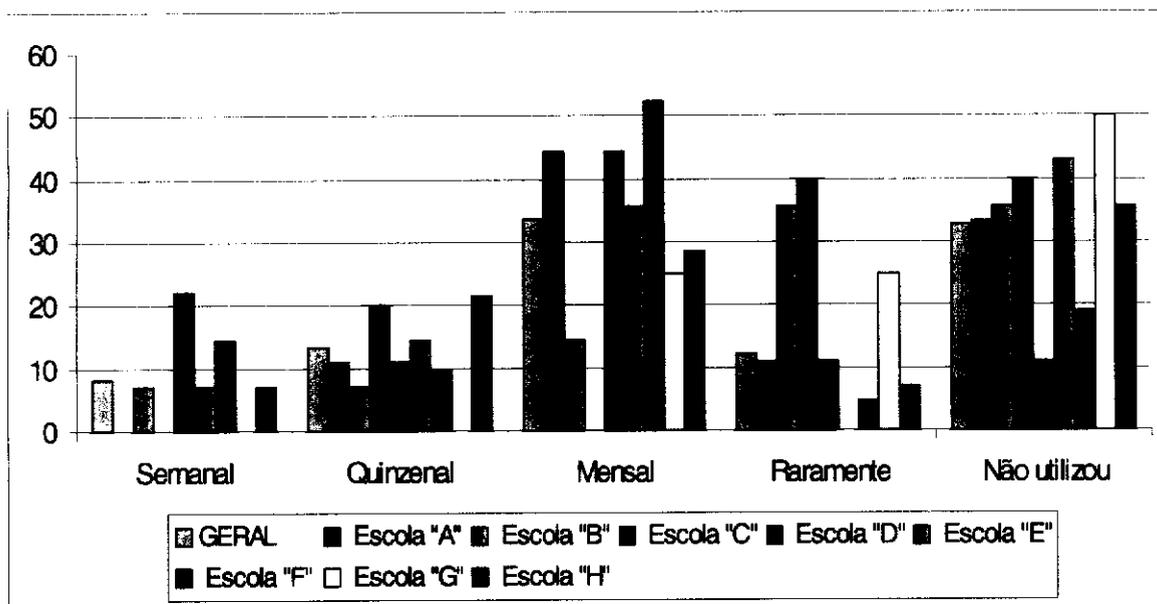
PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS, POR UTILIZAÇÃO DOS PROGRAMAS GRAVADOS DA TV ESCOLA NO ANO DE 1999.



Para verificar com mais precisão o nível de utilização, solicitou-se aos professores que informassem a freqüência de uso dos programas gravados da TV Escola: semanal, quinzenal, mensal, ou raramente. Os resultados referentes ao uso dos programas foram os seguintes, em ordem crescente de percentuais: semanal (8,1%), raramente (12,2%), quinzenal (13,3%), não utilizou (32,7%) e mensal (33,7%). Relacionando os dados gerais com os dados de cada escola, percebe-se uma pequena variação entre elas. Os professores das escolas "A", "D" e "F" informaram que utilizam os programas gravados da TV Escola com freqüência mensal, os percentuais são respectivamente 44,5%, 44,5% e 52,4%. Já entre os professores das escolas "E", "G" e "H", os percentuais de não utilização são os mais altos entre as escolas, sendo 42,9%, 50% e 35,7% sucessivamente. Verifica-se, com esses dados, que a freqüência de utilização dos

programas da TV Escola é muito baixa, pois somente 8,1% dos professores informaram utilizar semanalmente a programação da TV Escola. Vale lembrar que as principais disciplinas, como Português, História, Geografia e Ciências, do ensino fundamental de quinta à oitava séries têm, no mínimo, três horas-aulas semanais, e no ensino fundamental, de primeira a quarta séries, o professor permanece por mais de três horas em sala por dia (Gráfico IV).

GRÁFICO IV
PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS,
POR FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DA TV ESCOLA NO
ANO DE 1999.



É importante fazer uma comparação entre os dados aqui trabalhados e os da pesquisa realizada pelo Nepp/Unicamp-97, em relação a freqüência de utilização dos vídeos do programa TV Escola em atividades pedagógicas em sala de aula. Há uma diferenciação quanto à freqüência de uso. Na pesquisa do Nepp/Unicamp, 34,2% das escolas brasileiras disseram que utilizam pelo menos uma vez por semana, já nas escolas de Anápolis, os professores informaram que o uso é mensal (33,7%). O percentual de professores (32,7%) que disseram que não utilizam os programas da TV Escola em Anápolis é superior ao restante das escolas do Brasil (15,2%).

Na pesquisa realizada pelo Nepp/Unicamp – 99, os diretores informaram que os programas da TV Escola são usados com os alunos com a seguinte periodicidade: diariamente 15%, pelo menos uma vez por semana 34% e pelo menos uma vez por mês 17%.

Esses resultados são diferentes dos verificados junto as escolas anapolinas em que o maior índice de utilização dos programas é mensal com 33,7%. Outra diferença é que na pesquisa do Nepp/Unicamp – 99 foram os diretores que responderam ao questionário sobre a freqüência de utilização dos programas pela escola. Na pesquisa realizada aqui, na cidade de Anápolis, o questionário foi respondido pelos professores. Isso pode dar uma diferença nos resultados da pesquisa, pois enquanto os diretores respondem pelo uso de programas na escola em sua totalidade, o uso dos programas será dado pela escola, não pelo professor.

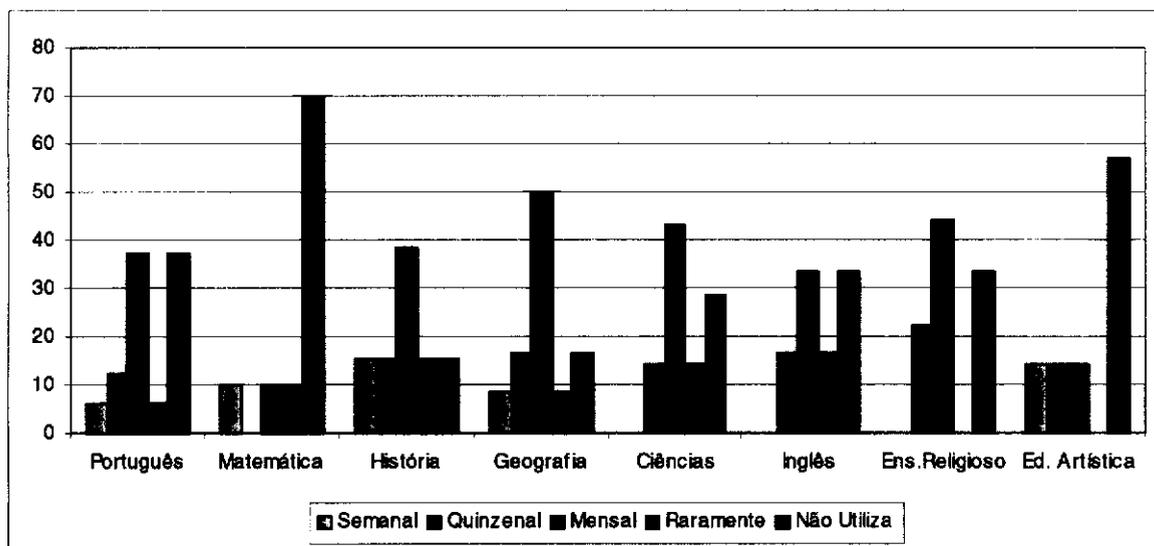
Os professores do ensino fundamental de primeira a quarta série utilizam os programas da TV Escola periodicamente, da seguinte forma: semanal (9,3%); quinzenal (16,7%); mensal (37%); raramente (13%) e os professores que não utilizam os programas são 24%. Já os professores da quinta à oitava séries do ensino fundamental usam as fitas de vídeo da TV Escola, em sala, da seguinte maneira: semanal (9%); quinzenal (11%); mensal (31%); raramente (11%) e os professores que não utilizam são 38%.

Os professores que mais utilizaram os programas da TV Escola no ano de 1999 são os de História (84,6%), Geografia (83,3%), em terceiro lugar Ciências (71,4%), e, por último, Matemática (30%). A freqüência de utilização mais indicada pelos professores das disciplinas acima relacionadas é a mensal (Tabela 07). Esses dados conformam com os levantados junto aos coordenadores e diretores (Anexo IV) que afirmaram que os professores das disciplinas de História, Geografia e Ciências são os que mais utilizam os programas da TV Escola.

TABELA 7
 PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS,
 POR DISCIPLINA DE UTILIZAÇÃO DOS PROGRAMAS GRAVADOS DA TV ESCOLA NO
 ANO DE 1999.

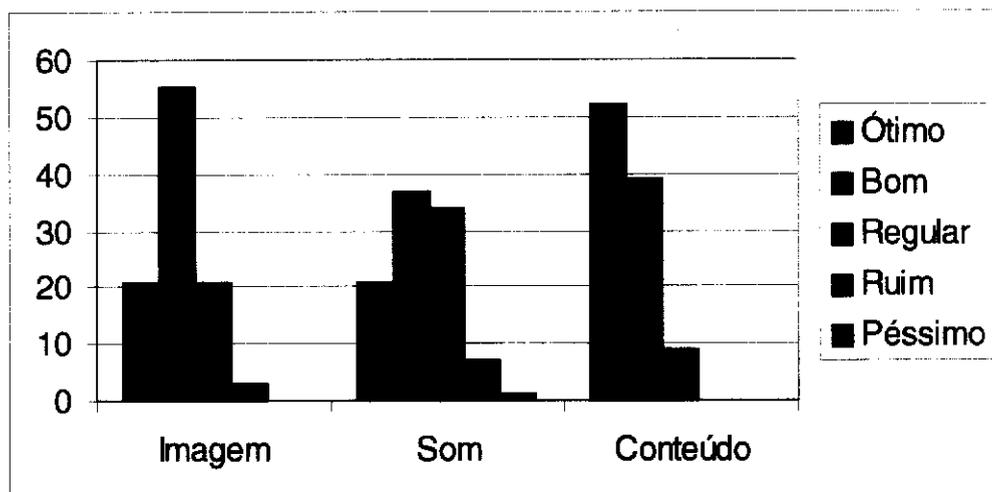
<i>DISCIPLINAS</i>	<i>SIM %</i>
História	84,6
Geografia	83,3
Ciências	71,4
Ens. Religioso	66,7
Inglês	66,7
Português	62,5
Ed. Artística	42,9
Matemática	30,0

GRÁFICO V
 PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS,
 POR DISCIPLINA DE FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DA TV ESCOLA
 NO ANO DE 1999.



Com relação à qualidade da imagem, som e conteúdo os professores foram levados a avaliar a qualidade dos programas da TV Escola. Os resultados foram os seguintes: a qualidade da imagem foi considerada ótima por (21,3%), boa (54,5%) e regular (21,3); a qualidade do som foi avaliada como sendo ótima por (21,3%), boa (39,4%) e regular (34,8%); os professores consideram o conteúdo dos programas como sendo ótima por (51,5%), boa (39,4%) e regular (9,1%). Os dados revelam que os professores gostam do conteúdo dos programas da TV Escola, mas têm problemas técnicos com relação à imagem e ao som (Gráfico VI).

GRÁFICO VI
PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS, POR QUALIDADE DE SOM, IMAGEM E DE CONTEÚDO DOS PROGRAMAS DA TV ESCOLA.



A maioria dos professores (92,4%) disse que assiste aos programas da TV Escola antes de as exibir para os alunos. Também foi perguntado aos professores os motivos que levaram-nos a usar os programas da TV Escola como recurso pedagógico em sala de aula. A maior parcela (89,5%) dos professores informou que os programas são um recurso que desperta, auxilia, motiva, dinamiza, incentiva, amplia, enriquece as suas aulas.

Cabe questionar se os professores consideram que o *kit* tecnológico e os programas veiculados pelo canal da TV Escola são simplesmente um recurso a mais na escola, a serviço dos professores.

De acordo com Pretto, a simples introdução de novas tecnologias na educação não mudaria em nada a educação tradicional, centrada na expressão escrita e oral, típicos da aula expositiva.

(...) Não basta, portanto, introduzir na escola o 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. Isso porque se consideramos o vídeo como um desses recursos, observamos que seu uso pode dar-se, basicamente, a

partir de duas perspectivas distintas: como *instrumentalidade* ou como *fundamento* (Pretto, 1996: 112).

No entendimento de Pretto reduzir o uso das novas tecnologias, especialmente do videocassete, como sendo outro instrumento qualquer a serviço dos professores é descaracterizar por completo as potencialidades do uso dessas tecnologias.

Usar o vídeo como instrumentalidade é considerá-lo apenas mais um recurso didático-pedagógico. É considerar que as novas tecnologias da comunicação (os mass media) são os novos instrumentos que uma educação do futuro deve possuir. Nessa perspectiva, o fundamental torna-se a análise das técnicas, no máximo das tecnologias, ganhando importância, apenas, a capacitação operativa dos profissionais da educação. Na verdade, o básico, nessa perspectiva, é considerar os novos equipamentos 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* desses novos equipamentos como uma evidente redução das possibilidades do seu uso. Mais ainda é uma negação completa das suas dimensões intrínsecas (Pretto, 1996: 112-113).

Pretto considera que a utilização do vídeo em sala de aula deveria ser incorporada como *fundamento*, ou seja, esse recurso deve ser pensado não como um simples instrumento pedagógico, mas sim, como uma possibilidade de utilizar a linguagem dos recursos audiovisuais para transformar cultura tradicional da escola em uma "nova cultura" baseada numa nova forma de pensar e sentir. Essa "nova cultura" traz a possibilidade de construção de nova razão que Pretto³⁶ denomina imagética.

A outra possibilidade para essa incorporação é que ela se dê considerando o vídeo (de novo aqui entendido como *representante* atual dos novos meios de comunicação) como *fundamento*. Nessa perspectiva, os meios de comunicação, e aí têm especial destaque a televisão e o vídeo, passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal!) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir,

³⁶ Segundo Pretto, para pensar-se na construção dessa nova razão imagética torna-se necessário, portanto, adquirir uma maior *intimidade* com os novos meios de comunicação e informação, que produzem, em grandes quantidades, imagens que se proliferam por todo o mundo. São os novos signos audiovisuais e sonoros, produzidos pelos meios eletrônicos de comunicação agora associados à informática. Essa nova cultura visa, como diz Paul Virillio, a acabar com a dicotomia da forma sobre o fundo, reinventando o nosso próprio olhar (Virillio 1986) (Pretto, 1996: 99).

no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundam-se no processo (Pretto, 1996: 115).

A possibilidade dos professores utilizarem o vídeo em sala de aula como *fundamento* e não como *instrumento* é complexa, pois, os professores em sua grande maioria tiveram uma formação pedagógica baseada na escrita e na aula expositiva. Raras vezes foram utilizados os recursos audiovisuais para sua formação profissional e quando o foram, de maneira *instrumental*.

Os professores precisam compreender e incorporar a linguagem dos recursos audiovisuais, aprender o seu código, e dominar as potencialidades de seu uso. Para Moran (2000), a linguagem audiovisual parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo. Privilegiam o ver, o sentir, as linguagens falada, musical e escrita.

Os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos videoclipes). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música integram-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens (Moran, 2000: 33-34).

Kenski (1994) observa que é imprescindível formar futuros professores que sejam capazes de utilizar os recursos audiovisuais, adequadamente, mas segundo a referida autora essa formação não vem acontecendo.

Não estamos muito longe desta realidade não. Basta assistir algumas aulas, senão a maioria, que são dadas nos cursos de formação de professores no 2º e no 3º Graus. Os professores são formados em aulas assim, transmissão oral de conhecimentos oriundos da pessoa do professor, copiados e reproduzidos pelos alunos. Tudo textual, sem imagens, sem outros apelos, sem outros recursos. Inclusive quando se ensina o uso de recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem. Só texto e reprodução escrita. Desta forma, como alterar a realidade para uma visão positiva de recursos no ensino se: a) os alunos - futuros professores - raramente aprendem a utilizá-los ou vivenciam

experiências de ensino em que alguns destes recursos estejam presentes; b) os próprios professores consideram o uso de recursos audiovisuais como "apelativos", o que interessa mesmo é o texto; c) existe um desconhecimento generalizado sobre a melhor forma de utilização de recursos audiovisuais em sala de aula de todos os níveis (Kenski, 1994: 02).

O Programa TV Escola não levou em consideração esse desconhecimento generalizado dos professores não saberem trabalhar os recursos audiovisuais em sala de aula. De acordo com Draibe e Perez, "no caso da TV Escola, a pesquisa mostrou que, em 1997, em todo o país, houve capacitação para utilização pedagógica de filmes em apenas 23% das escolas urbanas que receberam e instalaram os equipamentos" (p. 39).

A SEED/MEC acreditou que não teria dificuldade para introduzir a televisão e o videocassete como um recurso pedagógico em sala de aula, pois na visão de seu Secretário, Pedro Paulo Poppovic, "televisores e videocassete são largamente usados no Brasil e, portanto, alunos e professores estão acostumados com esse meio" (1996: 6). Porém, usar os recursos audiovisuais em sala de aula não é a mesma coisa que assisti-los em casa como entretenimento. Os professores precisam de formação adequada para saberem melhor utilizar esses recurso em sala. Como atesta Ferrés:

Hoje é inaceitável a velha consideração de que a linguagem audiovisual é universal e imediatamente compreensível. E menos ainda pode se aceitar que seja possível integrá-la ao processo educativo sem uma preparação em todos níveis: formação técnica e tecnológica, formação expressiva e formação didática (Ferrés, 1996: 35).

Solicitou-se aos professores que informassem o nome de três programas que foram utilizados no ano de 1999. Uma pequena parcela (16,7%) de professores não respondeu aos questionários, mas a maior parte deles (83,3%) citou algum programa. Foram citados mais de 80 programas, e na maioria dos questionários, os professores indicaram somente a temática ou a disciplina de sua atuação. Os programas mais citados tiveram três indicações, são eles: programas de ciências, cidadania, reciclagem do lixo, higiene do corpo, AIDS etc. Também

os professores indicaram programas que não pertencem à Grade de programação da TV Escola, tais como: *Região Centro-Oeste* da Revista Caras, *O Rei Leão*, *A Bela e a Fera*, *Ao professor com carinho* e *o Corcunda de Notre Dame*.

Esses dados demonstram a dificuldade do professor de identificar o nome do programa, e a mistura de programas da TV Escola com os vídeos alugados. A maioria dos professores (52,2%) não conhece o Guia de Programas da TV Escola, talvez isso justifique o fato de o professor não lembrar o nome exato do programa. Não esquecendo que nenhuma das oito escolas pesquisadas utiliza o Guia de Programas para catalogação de suas fitas (Anexo IV).

Boa parte (34,8%) dos professores informou não ter recebido apoio técnico-pedagógico na utilização dos programas da TV Escola, mas 62,1% deles receberam-no. Esse apoio foi, em grande parte (70,7%), oferecido pela coordenação pedagógica.

Com relação aos problemas práticos que dificultam ao uso dos programas da TV Escola, a principal razão apontada, pelos professores que utilizaram os programas no ano de 1999 foi a falta de uma sala própria para assistirem aos programas (59,1%) e, em segundo lugar, os problemas relacionados com a qualidade de som e imagem dos programas que ficam a desejar (41%) (Tabela 8). Em sete das oito escolas visitadas (Anexo IV) não há sala própria para professores e alunos assistirem aos programas.

TABELA 8
PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS,
POR INDICAÇÕES DE PROBLEMAS QUE PREJUDICAM A UTILIZAÇÃO DOS
PROGRAMAS TV ESCOLA.

PROBLEMAS	%
Sala imprópria para assistir às fitas	59,1
Má qualidade de som e imagem das fitas de vídeo	41,0
Dificuldade para o deslocamento dos alunos	36,2
Equipamentos estragados	16,7
Dificuldade de manuseio dos equipamentos	15,1
Não informou	12,1

Quanto à utilização de alguma atividade, antes ou depois de exibir os programas da TV Escola, a maioria (98,5%) informou que exige dos alunos a realização de alguma tarefa. Questionados ainda sobre o tipo de atividade que o professor usa antes ou depois de exibir os programas, o resultado foi o seguinte: a maior parcela dos professores (89,4%) disse que realizam várias atividades, tais como: resumos, relatórios, reprodução de textos, sínteses, debates, questionários, trabalhos em grupos etc.

A falta de domínio na linguagem audiovisual traz dificuldades para os professores trabalharem com as imagens em sala de aula. Isso fica claro, na maioria das vezes, pela exigência dos professores de atividades rotineiras de seus alunos, após exibir vídeos, como resumo, relatórios, questionários. Essas atividades são típicas de professores com formação baseada na expressão escrita e oral. Os professores utilizam o vídeo como uma simples exibição de programas, não sabendo que os recursos audiovisuais oferecem enormes possibilidades de trabalho diferenciado, através do uso da imagem e sons:

A complexidade que significa utilizar meios mais difíceis e a conhecida inércia do professorado tem desembocado no fato de que no uso didático do vídeo seja privilegiada quase que exclusivamente a exibição de programas pré-prontos. Tal uso se relaciona, por outro lado, à redução do ensino a uma simples transmissão de conteúdos objetivados.

Reduzir o uso didático à exibição de programas representa uma mutilação das possibilidades expressivas e didáticas que o meio oferece. A tecnologia do vídeo oferece grandes possibilidades de realizar atividades didáticas nas quais não conta tanto a qualidade do produto, mas o trabalho realizado, o processo desenvolvido (Ferrés, 1996: 40).

Foi perguntado aos professores qual era a receptividade dos alunos em relação ao uso de programas da TV Escola em sala de aula. A maioria dos professores (62,1%) informou que o uso dos programas junto aos alunos desperta muito interesse, mas uma parcela significativa de professores (37,9%) disse que desperta pouco interesse nos alunos.

Visando conhecer porque uma parcela (32,7%) dos professores não utiliza os programas da TV Escola, foi questionado junto a eles, o motivo para o não uso dos programas da TV Escola em atividades pedagógicas. Os resultados referentes ao não uso do programa em sala de aula foram os seguintes: uma parcela de professores (37,5%) desconhece os programas da TV Escola; o conteúdo dos programas não está adequado ao conteúdo da sua disciplina, foi o que informou outra parcela de professores (21,9%); a videoteca não está organizada (18,7%); outros motivos (37,5%). Solicitou-se aos professores que identificassem quais seriam esses outros motivos, boa parte (41,7%) deles disse que é a falta de programas específicos para suas disciplinas, e 16,7% afirmaram ser a falta de tempo para utilização dos programas (Tabela 9).

Esse alto percentual de professores (41,7%) que justificaram a falta de programas específicos da TV Escola como motivo para não utilização em suas aulas não condiz com a realidade do Programa TV Escola, porque a programação contempla todas as disciplinas do ensino fundamental³⁷. O que falta é um maior conhecimento por parte do professor da existência de vídeos de sua área, ou talvez uma resistência para a não utilização dos vídeos da TV Escola.

Também foi inquirido junto aos professores quais das publicações do Programa TV Escola eles já tinham visto em sua escola. Para o conjunto de professores que informaram ter visto os materiais impressos do Programa, as principais publicações foram: Revista da TV Escola (86,7%), a Grade de Programação ficou em segundo lugar, com 74,2%, o Guia de Programas vem em terceiro lugar com 41,8% , em seguida os Cadernos da TV Escola com 39,4% e, por último, a Série Estudos com 10,6%. Esses dados chamam atenção para o baixo percentual do número de professores que conhecem os Cadernos da TV Escola e a Série Estudos, principalmente sabendo que todas as oito escolas receberam essas publicações.

O alto percentual dos professores que informaram ter visto mais a Revista da TV Escola do que a Grade de programação surpreende, pois, em algumas

³⁷ Ver Guia de programas da TV Escola 1996 – 1998.

escolas visitadas as revistas ficam guardadas no armário da diretora e não na sala dos professores.

TABELA 9
PERCENTUAIS DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS,
POR MOTIVOS PARA NÃO UTILIZAÇÃO DOS PROGRAMAS GRAVADOS DA TV ESCOLA
NO ANO DE 1999.

MOTIVOS	%
Não sabe utilizar pedagogicamente as fitas de vídeos em sala de aula	37,5
O conteúdo dos programas da TV Escola não está adequada ao conteúdo o da sua disciplina	21,9
A videoteca não está organizada	18,7
Os alunos ficam indisciplinados durante as sessões de vídeos	9,4
Não sabe manusear os equipamentos	3,1
Outro motivo.	37,5
Não informou	6,2

Parece que falta uma maior divulgação dos materiais impressos do Programa TV Escola. Essa observação vale também para o Guia de Programa, pois mais da metade (58,2%) dos professores pesquisados não conhece esse material. Esse Guia é fundamental para conhecer toda a programação da TV Escola.

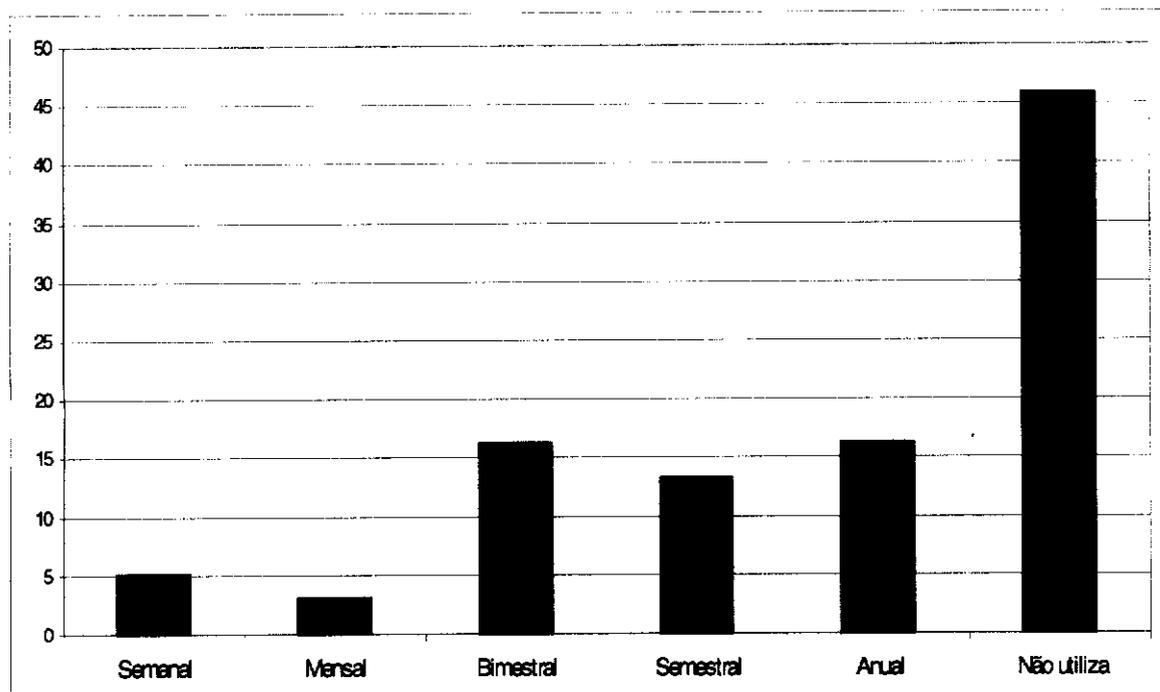
Descreve-se, a seguir, a utilização dos programas da TV Escola nas reuniões com os professores, assim como a periodicidade desse uso. A maioria dos professores (54,1%) informou que foi utilizada a programação da TV Escola nas reuniões coletivas. Com relação à freqüência de utilização, sobressaíram a bimestral (16,3%) e a anual (16,3%). Também um número elevado de professores (45,9%) disse que suas escolas não utilizam a programação da TV Escola nas reuniões com professores (Gráfico VII).

Em visita às oito escolas no segundo semestre de 1999, quase todas informaram não utilizar a programação da TV Escola em reuniões com os professores. Com exceção da escola "A" que realiza quinzenalmente reuniões coletivas para assistir aos programas da TV Escola, as outras quando o fazem, são raros os momentos, quase sempre na semana de planejamento anual, que acontece sempre no mês de janeiro (anexo IV). A partir dos dados acima, pode-se

afirmar que as oito escolas estaduais não estão utilizando o Programa TV Escola para capacitação dos professores em serviço.

GRÁFICO VII

PERCENTUAL DE PROFESSORES DAS OITO ESCOLAS ESTADUAIS DE ANÁPOLIS, POR FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA PROGRAMAÇÃO DA TV ESCOLA NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS FEITAS PELA ESCOLA NO ANO DE 1999.



A pesquisa feita pelo Nepp/Unicamp-97 revela a periodicidade de utilização dos programas da TV Escola em capacitação docente. Percebe-se que o uso dos vídeos na formação continuada de professores é relativamente baixa, pois somente 22,1% das escolas urbanas brasileiras informaram utilizar os vídeos semanalmente e 19% disseram que utilizam pelo menos uma vez por mês. Já as escolas que informaram não utilizar ou o fazem de forma rara, é de 17,1% e de 20,2% respectivamente. É importante lembrar que o critério "raramente", utilizado pela pesquisa Nepp/Unicamp-97, informa que as escolas utilizam a programação da TV Escola pelo menos uma vez a cada quatro meses ou mais.

A última pesquisa realizada pelo Nepp/Unicamp – 99, constatou um relativo aumento no uso de programas com os professores. Os diretores informaram que 12% de suas escolas fazem uso dos programas diariamente e 31% os utilizam pelo menos uma vez por semana.

Esses dados não refletem a realidade das escolas públicas estaduais de Anápolis, onde as mesmas não utilizam os programas da TV Escola em reuniões coletivas e quando o fazem são de forma esporádica (Gráfico VII). Lembrando que o questionário da pesquisa Nepp/Unicamp – 99 foi respondido pelos próprios diretores, o que pode expressar uma tentativa de valorização de suas respectivas escolas quanto ao uso dos programas.

Comparando os resultados da pesquisa realizada nas 37 escolas estaduais urbanas do município de Anápolis e a última feita pelo Nepp/Unicamp – 99, pode-se vislumbrar algumas diferenças entre elas.

As escolas estaduais urbanas anapolinas, em sua totalidade, têm o *kit*, mas 22% destas informaram que o mesmo não funciona; (na média) das escolas brasileiras que receberam e instalaram o *kit*, somente 1% informaram que não funciona. Os resultados indicam um índice elevado de escolas anapolinas que não fazem gravações dos programas 62,2%, enquanto a média brasileira é de 45,5% (Tabela 10).

TABELA 10
COBERTURA E GRAVACAO DOS PROGRAMAS TRANSMITIDOS NO BRASIL E EM ANAPOLIS – 1999.

<i>Cobertura e gravação dos programas transmitidos.</i>	BRASIL %	ANAPOLIS %
Escolas com mais de cem alunos que receberam o <i>kit</i> .	91	100
Escolas que receberam e instalaram o <i>kit</i> .	95	100
Escolas que possuem o <i>kit</i> instalado e em funcionamento.	99	78
Escolas que têm o <i>kit</i> funcionando e gravam os programas.	59	48
Escolas que receberam o <i>kit</i> e gravam os programas.	55,5	37,8
Total de escolas urbanas com mais de cem alunos.	45.591	37*

Fonte: Nepp/Unicamp – 99 e Rede Estadual de Ensino/Anápolis 1999.
*somente as escolas estaduais urbanas do município de Anápolis.

As razões apresentadas pelos diretores pesquisados pelo Nepp/Unicamp – 99 como sendo as justificativas para não gravar os programas são as seguintes: não tem ninguém para operar o equipamento (43%), o equipamento apresenta

problemas técnicos (34%), a escola não tem fitas VHS (25%). Em Anápolis os principais motivos foram os seguintes: falta de recursos financeiros para adquirir fitas virgens VHS (36,3%), defeitos nos equipamentos (27,3%), mudanças na coordenação pedagógica das escolas (22,7%), entre outros. Apesar da diferença dos percentuais entre as duas pesquisas, os motivos principais indicam, como problema central, a falta de recursos financeiros que as escolas enfrentam para a compra de fitas e a manutenção dos equipamentos.

Perguntou-se aos professores se a TV Escola deveria permanecer em funcionamento. Quase todos os professores (98%) responderam sim, que ela deveria continuar sendo veiculada. Também foi solicitado aos professores que justificassem a sua opinião. As respostas obtidas foram as seguintes: é um Programa que auxilia, esclarece, motiva, fixa, diversifica, contribui, incentiva, facilita e enriquece o processo de ensino aprendizagem (45,8%) e, por isso, deveria continuar funcionando; é um recurso a mais para os professores e alunos (32,3%).

Foi questionado aos professores qual a principal contribuição da TV Escola na atual mudança educacional. Uma pequena parcela de professores (28,6%) não respondeu a essa pergunta. Mas a maioria (71,4%) dos professores enumerou as contribuições da TV Escola, sendo as principais: contribui para despertar, motivar, diversificar, esclarecer, enriquecer, apoiar e dinamizar o processo de ensino aprendizagem (61,4%); contribui para esclarecer alguns pontos da reforma educacional em curso, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais, gestão da escola (11,4%); e contribui por ser um recurso novo para a escola (10%).

Solicitou-se aos professores, ainda, que apontassem sugestões para melhorar a TV Escola. A maior parte (56,1%) dos professores informou não ter sugestões, porém uma parcela considerável de professores (38,8%) tem propostas para melhorar o Programa. Entre as principais sugestões destacam-se: ampliar a programação para o ensino médio, especialmente nas áreas de matemática e inglês, e também no ensino fundamental de primeira à quarta séries (47,4%); maior divulgação do Programa (10,5%); selecionar e adequar os

conteúdos ao programa curricular (10,5%); que sejam oferecidas melhores instalações físicas, tempo disponível para assistirem aos programas e melhor remuneração aos professores (10,5%).

Diante da descrição e análise dos dados acima, em observância aos objetivos propostos no início do capítulo, pode-se concluir que não há uma articulação entre os professores e a direção da escola para uso dos programas em reuniões coletivas. Desta forma, os objetivos pretendidos pela SEED para formação contínua de professores em serviço não estão sendo alcançados, pois o básico para concretização desses objetivos passaria necessariamente pela possibilidade de oferecer aos professores espaço e tempo para assistirem aos programas.

Considerações finais

A proposta do governo brasileiro, através do Programa TV Escola, é formar professores de maneira contínua, visando a melhoria da qualidade do ensino público em âmbito nacional. Isso seria garantido, pela veiculação de uma programação televisiva de educação, para desenvolver e estimular a interação e o intercâmbio de informações entre os professores.

Em 1995, a secretária de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista dada à *Revista TV Escola*, reafirma que o Programa TV Escola está voltado para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas da rede pública.

A criação da TV Escola responde a duas grandes diretrizes estabelecidas no programa do presidente Fernando Henrique Cardoso. A primeira delas é o compromisso com as ações voltadas para a valorização do magistério, uma vez que nossa programação irá *priorizar a capacitação e formação continuada dos professores das redes públicas de educação básica*. A Segunda diretriz está compromissada com a melhoria da qualidade de ensino. Aqui a TV Escola entra como um recurso de apoio à sala de aula, oferecendo programas de qualidade que complementam o trabalho do professor e auxiliem no processo de ensino – aprendizagem, (...) (Revista TV Escola n.º 1, 1995: 03) (grifos meus).

Alguns estudiosos, como Porto (2000), Borges (2000), Fusari e Rios (1995), Alarcão (1998) observam que a formação continuada deve ser uma proposta solicitada pelos próprios professores, devendo estar ligada ao projeto educativo da unidade escolar e não a uma proposta imposta pelo MEC. O MEC não teve a preocupação de fazer uma prévia discussão com os professores ou seus representantes para a criação desse programa. Isso se torna claro quando o governo expõe os motivos do surgimento da TV Escola.

A idéia de criação do Projeto TV Escola surgiu a partir da constatação de que o problema do ensino básico no Brasil deixou de ser quantitativo, para tornar-se essencialmente qualitativo, os indicadores de baixa qualidade são graves.

Em 1991, a cobertura escolar atingiu 91% da população como 7 a 14 anos de idade. Mas se constatou que, de cada 1.000 alunos que iniciam o 1 grau, só 270 conseguem terminá-lo. Destes, só 45 não repetiam nenhuma vez. Por isso criou-se o projeto, destinado a dar um salto de qualidade no ensino (Revista da TV Escola n.º 2, 1996:) (grifos meus).

O Programa foi criado para formação continuada de professores, a partir da constatação feita em números sobre a repetência e evasão, e afirmando que o problema no Brasil hoje não mais é quantitativo e sim, qualitativo, uma vez que mais de 90% das crianças e adolescente na faixa etária entre 7 e 14 anos estão na escola. Essa oposição entre quantidade e qualidade³⁸ não deve ser absolutizada, pois não pode-se desvincular uma da outra.

Milhares de crianças em idade escolar ainda não estão na escola, e um número considerável de jovens e adultos, que passaram da idade escolar, continua sem os benefícios da educação formal. Essa pretensa quantidade deve ser questionada, principalmente quando a maioria das escolas pública está superlotada de alunos, sem as condições mínimas de funcionamento:

Além disso, é preciso questionar seriamente se a precariedade das condições de funcionamento a que o Estado relegou os serviços públicos de ensino permite chamar de escola isso que se diz oferecer à "quase" totalidade de crianças e jovens escolarizáveis (Paro, 1998: 300).

A TV Escola foi implantada nas escolas públicas anapolinas, em 1996, com intuito de proporcionar a formação contínua dos professores tentando elevar a qualidade do ensino público. Nas 37 escolas que receberam os *kits* tecnológicos, somente 14 estavam gravando os programas no primeiro semestre de 1999, sendo que duas dessas escolas realizaram essa tarefa até junho do mesmo ano.

³⁸ "Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice – versa), toda contraposição dos dois termos é racionalmente em contra – senso" (Gramsci, 1986: 50).

Desta forma, a maioria das escolas estaduais do município de Anápolis não está atingindo os objetivos propostos pela SEED.

Os coordenadores pedagógicos e diretores das escolas pesquisadas apresentaram como os principais motivos para não gravarem os programas da TV Escola, no ano de 1999, a falta de recursos financeiros para adquirirem as fitas VHS e os constantes defeitos nos equipamentos, entre outros. A dificuldade em utilizar pedagogicamente os programas educativos em sala de aula e a falta de uma videoteca organizada nas escolas são os principais obstáculos apontados pelos professores para o não uso dos programas da TV Escola. Os problemas enfrentados pelos professores no uso cotidiano dos programas em sala de aula, vão desde a falta de sala própria para assistirem aos programas às dificuldades para o deslocamento de alunos.

As escolas estaduais urbanas no município de Anápolis, em sua maioria, não utilizam os programas em reuniões coletivas com os professores, sendo que a falta de tempo específico é o principal motivo alegado pelas escolas para não fazerem reuniões.

Nesse contexto apontado por diretores, coordenadores e professores o Programa TV Escola apresenta dificuldades para sua plena funcionalidade. Esses impedimentos são de ordem operacional e gerencial. Entre os problemas operacionais destacam-se os constantes defeitos nos equipamentos. Nos de ordem gerencial tem-se a falta de capacitação dos professores para o uso de audiovisuais e a dificuldade que os diretores encontram para organizar a recepção da programação como os mais apontados.

A SEED acredita também que o mau desempenho do Programa TV Escola se dá por falha na implementação do programa, uma vez que a mesma não capacitou previamente os professores e diretores para uso dessa tecnologia e pela falta de apoio e descompromisso dos diretores para com a TV Escola. Por último, a resistência, desinteresse e desmotivação dos professores ao Programa (MEC, 1999).

Para superar esses obstáculos, a SEED resolve realizar um curso de capacitação em massa para professores, com o objetivo de “intensificar e aprimorar o uso pedagógico dos programas contribuindo como o desenvolvimento profissional de professores” (Revista TV Escola, 2000: 38). O curso está sendo realizado a distância, porém, sem os momentos presenciais entre monitores e cursistas³⁹. Há uma tendência de mudança na estratégia da SEED para TV Escola, em vez de preocupar com uma formação contínua de professores, através do uso coletivo dos programas, há uma intenção, agora em capacitar o professor individualmente para utilização dos programas em sala de aula.

Nessa perspectiva, a SEED aposta que, se esses obstáculos forem superados, a possibilidades de êxito do Programa seria maior, ou seja, corrigindo os pontos de estrangulamentos, recupera-se a TV Escola. Como saída para superação desses problemas a SEED propõe uma nova modalidade de gestão que visa à descentralização do Programa, transferindo, assim, para a escola a responsabilidade para o desempenho satisfatório da TV Escola. Com isso, justifica que o baixo uso do Programa é simplesmente uma questão de gerenciamento.

Todas essas razões, motivos, problemas apresentadas pelos diretores, coordenadores, professores e a SEED como justificativa para o mau desempenho do Programa TV Escola e as suas alternativas para reverter essa situação são possibilidades que, no extremo, resolveriam as questões de funcionalidade do Programa, mas a essência, ou seja, os entraves estruturais não seriam superados.

Além de visualizar as questões aparentes que resolveria no limite apenas a operacionalização do Programa, os professores e diretores apresentam obstáculos estruturais que dificultam o bom desempenho da TV Escola. Entre eles estão as faltas crônicas de recursos financeiros para as escolas, a falta de tempo para reunirem com seu pares e à baixa remuneração dos professores.

³⁹ Este curso está sendo realizado em parceria com a Universidade Virtual Pública do Brasil – Unirede – um consórcio de 62 universidades públicas de todo o país dedicado a educação a distância (Revista da TV Escola, 21: 2000).

Toschi (1999) indica também algumas questões que dificultam o êxito da TV Escola, como a ausência de coordenador da TV Escola que possa interagir como os professores coletivamente, a falta de autonomia da escola para resolver seus problemas, a inexistência de tempo destinado para que os professores possam reunir-se.

Verifica-se que as tentativas de resolução dos problemas inerentes ao Programa TV Escola que visam à simples solução de problemas operacionais e gerenciais estão fadados a não alcançar os êxitos pretendidos. Sem mudanças estruturais na condução das políticas públicas para educação básica que valorizem os professores, oferecendo condições dignas de trabalho e uma formação contínua que respeite a autonomia da escola e os reais interesses dos professores serão praticamente impossíveis ter uma formação continuada de professores e conseqüentemente uma melhoria da escola pública.

Nesse sentido, considerando-se que o Programa não verificou as reais necessidades dos professores e da escola; e que tem por objetivo sanar as deficiências dos professores e tentar baixar os índices de evasão e repetência, visando a dar um "salto" na qualidade da escola pública, a utilização, simplesmente de televisão para veiculação de programas educativos apresenta-se ineficiente como uma proposta de educação continuada de professores.

Essa proposta apresenta uma visão aligeirada e fragmentada de formação contínua de professores, menosprezando a formação inicial, principalmente quando não estabelece nenhum vínculo com as instituições formadoras de professores para criação desse programa. Trata-se de mais uma política pública que visa o "recomeçar do zero" para solucionar os problemas de educação básica no Brasil⁴⁰.

(...) pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um "tempo zero". Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não

⁴⁰ Ver dissertação de Mestrado O Programa "Um Salto para o Futuro" e o discurso da formação continuada de professores (Siqueira, 2000).

houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. (...) Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial (Collares, Moysés e Geraldi, 1999: 211).

Essa política de formação contínua do MEC, através da TV Escola, estabelece uma ruptura entre a formação inicial e formação contínua, na medida que não há nenhum vínculo entre as instituições formadoras e o Programa TV Escola. Os alunos, futuros profissionais da educação, só entram em contato com a TV Escola na unidade escolar. As instituições formadoras de professores não foram chamadas para promover a interação entre a formação inicial e contínua de professores.

A política atual que preconiza a formação contínua de professores através da televisão e a distância é decorrente, acima de tudo, das políticas do Banco Mundial. De acordo com Torres (1998) “a ênfase atual na capacitação em serviço fundamenta-se, entre outras, na idéia de que não é preciso contratar novos professores, trata-se apenas de redistribuir racionalmente (e até depurar) e “reciclar” os existentes” (176).

Como as análises do Banco Mundial privilegiam as relações custo – benefícios, a qualificação do professor é pensada em termos da melhor forma de produzir um profissional competente tecnicamente. É nesse contexto que a educação contínua aparece como uma forma mais barata e mais eficiente de formar docentes. O grande investimento em educação em serviço, neste caso, tem como objetivo melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor das competências básicas para o exercício do magistério. Enfatize-se o domínio de esquemas de ensino, em vez do investimento na educação inicial que garante uma melhor formação do ponto de vista teórico (Santos, 1998: 134-5).

Não deve ser considerada como de política pública para formação contínua de professores, a proposta que não considere como fundamental as necessidades dos próprios professores, juntamente com seus problemas, que não respeite a autonomia da escola e que não busque a articulação com as instituições que formam os professores.

Sem essas mudanças fundamentais que possam reestruturar a educação básica, não há sustentação para esse programa de formação contínua de professores. Mesmo que se tenha em perspectiva um "novo desenho" para a TV Escola, como observa Toschi (1999), essas condições não são dadas, pois a idéia de reforma da educação e a sua política para formação contínua de professores está conformada por um Estado privatista, que tem como objetivo principal a redução de sua interferência nas questões sociais, transferindo-as para o mercado.

A reforma educacional em curso no Brasil conforma-se em determinada concepção de Estado. Essa concepção preconiza um Estado regulador, ágil de caráter privatista, voltado essencialmente para promover o desenvolvimento econômico, atendendo as prerrogativas postas pelo atual estágio do capitalismo mundial. Esse Estado vem adotando políticas que visam à diminuição do financiamento de serviços sociais e interfere para não intervir nas políticas públicas que preconizam atender à população em suas demandas, como saúde e educação, numa clara opção de privatização do público.

Dentro dessas políticas públicas para educação, o governo brasileiro vem adotando as seguintes prerrogativas: convergência no gasto social no ensino fundamental, descentralização com desobrigação no financiamento da educação pública e a desregulamentação (Haddad: 1998). O investimento, mesmo que precário, no ensino fundamental de crianças e adolescente em detrimento do ensino pré-escolar, ensino médio e superior, numa clara demonstração de intenção de transferência dessas modalidades de ensino para a iniciativa privada.

A descentralização conforma-se em duas vertentes. Primeiro, através da municipalização do ensino fundamental, que consiste na transferência de boa parte da responsabilidade dos Estados para os municípios. Vale lembrar que os municípios, em sua grande maioria, estão endividados. Segundo, a chamada "autonomia" escolar, que estimula a escola e a comunidade a assumirem a responsabilidade pela gestão das tarefas e o financiamento das despesas correntes da escola.

Para as autoridades governamentais, em especial do Ministro da Educação, a descentralização administrativa através da participação da comunidade é vista como uma das saídas para melhoria da escola pública. Mas essa pretensa descentralização tem embutida, além da idéia de desobrigação do Estado para com o financiamento do ensino público, a proposta de participação atomizada, através das vontades individuais e não o envolvimento coletivo da comunidade.

(...) O sonho de uma escola sem a política transforma a interessante questão de formas de gestão mais participativa em um devaneio autoritário: uma escola pasteurizada. Mais uma vez manifesta-se a imagem liberal de um mundo organizado pela lógica dos atores atomizados, as vontades individuais das "massas", dos "descamisados", voz ativa magicamente pela descentralização (...) (Costa, 1994: 515).

E, por último, a desregulamentação com regulamentação que vem sendo adotada pelo Governo brasileiro através de medidas articuladas que visam a interferência na educação, sejam no estabelecimento de conteúdos gerais para várias modalidades de ensino (PCNs) ou na avaliação permanente do ensino (Provão, Saeb, Enem). Mas há também uma nítida intenção de abrir mão do financiamento e gestão do sistema de ensino, repassando a responsabilidade para os Estados e municípios ou para própria unidade escolar. Abrindo, assim, mão do financiamento e da gestão, mas controlando o ensino através do conteúdo e da avaliação.

A possibilidade do Programa TV Escola alcançar o êxito de formar os professores de maneira contínua e em serviço é muito limitada. A implantação e a condução do Programa esbarra em problemas estruturais que não podem ser solucionados pela atual política educacional. Essa política está inserida numa proposta de Estado regulador que não prioriza as questões sociais. Para uma política pública para educação que ultrapasse a condição da mera retórica e se efetive na prática é necessária a reorientação da atual política para formação de professores.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas SP: Papyrus, 1998. p. 99 –122.
- ANDREWS, Christinaw e KOUZMIN, Alexander. O discurso da nova administração pública. *Lua Nova*: São Paulo, CEDEC, n.º 45, 1998. p. 97 – 130.
- ANFOPE. Documento final VII Encontro Nacional. Niterói RJ, 1994 (mimeo).
- ANFOPE. Documento final IX Encontro Nacional. Campinas SP, 1998 (mimeo).
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.
- BELLONI, Maria Luiza. *Ensino a distância: estado da arte*. In: 21. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1998, Caxambu MG. Apresentação de trabalho. Caxambu MG: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 1998.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 39 – 61.
- BRASIL. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Programa Nacional de Educação a Distância*. PRODOC. Documento de Projeto BRA/96/008. Brasília, abr. 1996.
- BRASIL. Lei N.º. 9394/96 - 20 dez. 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Decreto N.º. 2.494 - 10 fev. 1998. *Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei N.º. 9.394/96)*. Brasília, Presidência da República, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância: órgão específico singular. In: Ministério da Educação e do Desporto. [http:// WWW mec.gov.br/seed/tv escola.htm](http://WWW.mec.gov.br/seed/tv_escola.htm). 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. Capacitação de gerentes para implantação do modelo de gestão para a TV Escola. Brasília, 1999.
- BRESSER PEREIRA, Luiz C. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*. São Paulo, CEDEC, n.º 45, 1998. p. 97 – 130.
- BUCI GLUCKMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CARMO, Paulo Sérgio. *O trabalho na economia global*. São Paulo: Moderna, 1998.
- CASTRO, Cláudio de Mouro & CARNOY, Martin (org.). *Como anda a reforma da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. Objetivo cumprido. In: *Revista da TV Escola*. Brasília, SEED, n.º 10, p. 34 mar. - abr., 1998.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- COLLARES, Cecília A. L. MOYSÉS, Maria A. A. GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuada. In: *Educação e Sociedade*. Campinas SP: CEDES, ano XX, n.º 68/especial, dez. 1999. p. 202 – 219.
- COSTA, Márcio. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. In: *Educação e Sociedade*. Campinas SP: CEDES, n. 49. Dez. 1994. P. 501 – 520.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-123.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás: a política de privatização do público. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997 (Tese, Doutorado em Educação).
- DRAIBE, Sônia M. O “Welfare State” no Brasil: característica e perspectivas. In: *Ciências Sociais Hoje*, 1989 ANPOCS. P. 13 – 61
- DRAIBE, Sônia M. e PEREZ, José Roberto Reis. O programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 106. p. 27 - 50, março de 1999.

- FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Revalino Antônio. *Neoliberalismo e Reforma do Estado*. Goiânia, 1997. Mimeo.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUSARI, José Cerchi e RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada do profissionais do ensino. In: *Cadernos CEDES: Educação continuada*: Campinas SP: Papyrus, 1998. p. 37 – 45.
- GOIÁS. Secretaria de Educação e Cultura. *Procedimentos Operacionais do Programa de Dinheiro Direto na Escola Ensino Fundamental*. Goiás, 1999.
- GOIÁS. Regulamentação do Sistema Educativo Goiano , 1998.
- GOIÁS. Secretaria da Educação. Estatística da Educação, *Censo 1999*.
- GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: *As estratégias dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: INESC, 1998.
- HARVEY, David. *A condição pós – moderna* . São Paulo: Loyola, 1993.
- KENSKI, Vani Moreira. *O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias...* São Paulo, 1994. Mimeo.
- LOBO NETO, Francisco José da Silva. Educação a distância: regulamentação, de êxito e perspectiva. [http:// WWW.intelecto.net/ead/lobo1.htm](http://WWW.intelecto.net/ead/lobo1.htm). 1998.
- KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA/Moderna, n.º 14, p. 68 – 75, jan./abr., 1999.
- MAGALHÃES, Márcio Tadeu. Projeto Um salto para o futuro. *Comunicação e Educação*. São Paulo, N.º 9, p. 23-31, maio-ago. 1997.
- MENEZES, Mindé Badauy de. Pulo do gato é o trabalho coletivo In: *Revista da TV Escola*. Brasília, SEED, n. 09, p. 26-31, out.-nov. 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. TV da Escola. *Avaliação da TV-Escola, pela Fundação Cesgranrio*. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília/Secretaria de Educação a Distância. 1998.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.
- MIRANDA, Marília Gouvea. Novo Paradigma de Conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º 100. p. 37 - 48, março 1997.
- MIRANDA, Marília Gouvea. *Ensino e pesquisa na formação de professores: debate contemporâneo sobre a relação teoria e prática*. Goiânia, 2000. Mimeo.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas SP: Papirus, 2000. p. 11 - 65.
- NEVES, Carmen Moreira de Castro. O desafio contemporâneo da educação a distância. *Em Aberto*. Brasília, INEP, ano 16, N.º 70, p. 34-41, abr.-jun. 1996.
- NEVES, Carmen Moreira de Castro. Os mesmos objetivos. *Revista da TV Escola*. Brasília, SEED, edição especial, p. 29, jul., 1998.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-07.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: *22 REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 1999, Caxambu MG. Apresentação de trabalho. Caxambu MG: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação, 1999.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam - Mídia e aprendizagem: do cinema ao computador*. Campinas SP: Alínea, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, PUC/SP, 1998. p. 147 - 172.

- POPPOVIC, Pedro Paulo. Educação a Distância: problemas da incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em desenvolvimento. *Em Aberto*. Brasília, INEP, ano 16, N.º 70, p.5-8, abr.-jun. 1996.
- PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 11-37.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. *La investigación em comunicación, desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara, Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário. A. C., 1997.
- REVISTA DA TV ESCOLA. MEC; n.º 1, 1995.
- REVISTA DA TV ESCOLA. MEC: n.º 2, 1996.
- REVISTA DA TV ESCOLA. Edição Especial; MEC, dez./1997.
- REVISTA DA TV ESCOLA. Edição Especial; MEC, jul./1998.
- REVISTA DA TV ESCOLA. MEC: n.º 12, 1998.
- REVISTA DA TV ESCOLA. MEC: nº18, 2000.
- REVISTA DA TV ESCOLA. MEC: nº20, 2000.
- REVISTA DA TV ESCOLA. MEC: nº21, 2000.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. Construir o saber. In: *Veja 25 anos: Reflexões para o futuro*. São Paulo: Abril, 1993.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP, 1998. p. 85 – 108.
- SANTOS, Lucíola L. de Castro. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas SP: Papyrus, 1998. p. 123 – 136.
- SILVA, JR, João do Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil : reformas do Estado e mudanças na produção*. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 1999.

- SIQUEIRA, Romilson Martins. *O Programa "Um Salto para o Futuro" e o discurso da formação continuada de professores*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2000 (Dissertação de Mestrado).
- SOARES, Maria C. Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15 - 40.
- SOUZA, Paulo Renato de. Estamos fazendo o que um ministério deve fazer. In: *Revista TV Escola*. Brasília, SEED, n. 02, p. 25-27, mar.-abr., 1996.
- TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE Mirian Jorge (org.). *Novas Políticas Educacionais*. São Paulo: PUC/SP, 1998. p. 173 a 192.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125 - 93.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV-Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Piracicaba - SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 1999, tese de doutorado.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas. *Avaliação da TV-Escola*. Campinas, Nepp/Unicamp, jul. 1997.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org.). *Políticas educacionais: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 27- 55.
- ZEICHNER, Ken. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO I
QUESTIONÁRIO I

INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA TV ESCOLA
QUESTIONÁRIO SOBRE A TV ESCOLA
MESTRANDO: RENATO RIBEIRO LEITE

Escola: _____ Bairro _____
 Nome do diretor(a): _____
 Coordenador(a) pedagógico _____
 Nome do responsável pela TV Escola, se houver: _____
 Cargo do responsável: _____

2. Ensino:

- 2.1 () Fundamental (1ª a 4ª) () mat. () vesp. () not.
 2.2 () Fundamental (5ª a 8ª) () mat. () vesp. () not.
 2.3 () Médio colegial () mat. () vesp. () not.
 2.3.1 () Médio magistério () mat. () vesp. () not.

3. Número de professores:

- 3.1 ensino fundamental 1ª a 4ª _____
 3.2 ensino fundamental 5ª a 8ª _____
 3.3 ensino médio _____
 3.4 total _____

4. Número de alunos:

- 4.1 ensino fundamental 1ª a 4ª _____
 4.2 ensino fundamental 5ª a 8ª _____
 4.3 ensino médio _____
 4.4 total _____

5. A escola participa do projeto TV Escola?

- 5.1 () sim
 5.2 () não

6. A revista da TV Escola tem chegado a escola?

- 6.1 () sim
 6.2 () não

7. Os cadernos da TV Escola têm chegado a escola?

- 7.1 () sim
 7.2 () não

8. Equipamentos existentes na Escola?

8.1 televisão a cores. Quantidade _____

8.2 vídeo cassete. Quantidade _____

8.3 antena parabólica. Quantidade _____

8.4 fitas cassetes para gravação _____

9. A escola tem uma videoteca da TV-Escola para uso cotidiano de professores e alunos?

9.1 () sim Qual o acervo da sua videoteca? _____

9.2 () não

10. Os programas são vistos pelos professores:

10.1 () em sala provisória _____

10.2 () em sala própria

10.3 () na sala dos professores

11. Os programas são vistos pelos alunos:

11.1 () em sala provisória _____

11.2 () em sala de aula

11.3 () em sala própria

12. Os programas estão sendo gravados atualmente? (este ano 1999)

12.1 () sim

12.2 () não

13. Os programas já foram gravados sistematicamente em período anterior?

13.1 () sim Por que deixaram de gravar? _____

13.2 () não

13.3 () não sabe

14. A escola grava toda programação?

14.1 () sim

14.2 () não

15. Com que freqüência a escola grava a programação?

15.1 () semanal

15.2 () quinzenal

15.3 () mensal

16. De quem partir a iniciativa de gravar os programas?

16.1 () diretor

16.2 () coordenador

16.3 () professor

17. Quem mais utiliza a programação da TV-Escola? (nível de ensino)

17.1 () ensino fundamental 1ª a 4ª

17.2 () ensino fundamental 5ª a 8ª

17.3 () ensino médio

18. Quais são as disciplinas que mais utilizam a TV-Escola?

- 18.1 () Português
- 18.2 () Matemática
- 18.3 () Ciências
- 18.4 () História
- 18.5 () Geografia
- 18.6 () Educação artística
- 18.7 () Educação física
- 18.8 () Outras

19. Existe algum projeto pedagógico da escola para utilização da TV-Escola?

- 19.1 () sim
- 19.2 () não

20. Qualidade da imagem recebida:

- 20.1 () ótima
- 20.2 () boa
- 20.3 () regular
- 20.4 () ruim
- 20.5 () péssima

21. Qualidade do som recebido:

- 21.1 () ótima
- 21.2 () boa
- 21.3 () regular
- 21.4 () ruim
- 21.5 () péssima

22. Existe operador próprio para gravar os programas?

- 22.1 () sim
- 22.2 () não

23. Problemas operacional mais freqüentes no programa TV-Escola.

ANEXO II

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

1 – Caracterização do bairro onde se encontra a escola

2 – Caracterização da Escola:

Histórico da Escola

Condições físicas da escolas

Arquitetura

Dimensões do edifício

Tamanho das salas

Muros ao redor da escola

Problemas da escola

3 – Número de funcionários e respectivas funções

Secretário

Direção

Merenda

Limpeza

Outros

4 - Problemas quanto a organização

Falta de pessoal

Recursos financeiros (como a escola se mantém?)

5 - Gestão da escola

Como foi escolhido o diretor e coordenador pedagógico

Como o diretor administra a escola?

Qual foi o processo de implantação do TV-Escola?

Quais as condições que a escola oferece aos professores para aproveitamento dos vídeos gravados do TV-Escola?

Quais as evidências de mudanças na gestão da escola, percebidas como decorrentes da experiência com o Programa TV-Escola?

Verificar se existe Projeto Político Pedagógico

O relacionamento do diretor com os demais funcionários: professores e outros (participação/ autoritarismo)

6 - Orientação Pedagógica

Critérios de seleção do coordenador

Como funciona? Reuniões com os professores frequentemente? Conselhos de classe?

Como a escola executa os projetos pedagógicos vindos da Delegacia Regional de Educação?

A TV-Escola foi motivo para realização de alguma experiência ou projeto inovador?

Quais são os professores que mais utiliza o TV-Escola?

Qual o papel do coordenador com relação ao TV-Escola:

Grava os programas?

Assiste aos programas?

Organiza a videoteca?

Divulga a programação?

Reúne com os professores para assistirem os programas?

Como o coordenador sensibiliza seus professores para utilização dos programas?

7 - Planejamento

A escola utiliza a programação do TV-Escola (escola/educação) para fazer o planejamento?

A escola utiliza

ANEXO III

QUESTIONÁRIO II

Caro Professor:

Sou aluno do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Goiás. Estou realizando uma pesquisa sobre o Programa TV Escola. O meu objetivo não é avaliá-lo, mas sim conhecer o processo de utilização da TV Escola nas unidades escolares do município de Anápolis. Suas informações e opiniões sinceras são muito importantes para minha pesquisa. Conto com sua colaboração no preenchimento deste questionário, lembrando que não precisa se identificar.

Renato Ribeiro Leite

1. Escola: _____

Sexo:

2.1. masculino

2.2. feminino

3. Faixa etária:

3.1. de 16 a 25 anos

3.2. de 26 a 35 anos

3.3. de 36 a 45 anos

3.4. de 46 a 55 anos

3.5. acima de 55 anos

4. Escolaridade:

4.1. ensino médio

4.2. ensino médio magistério

4.3. ensino superior 4.3.1() curso _____

4.4. ensino superior - pós-graduação 4.4.1() especialização

4.4.2() mestrado

5. Área de ensino atual: (marcar mais de uma opção se for o caso)

5.1. ensino fundamental de 1º a 4º séries

5.2. ensino fundamental de 5º a 8º séries

5.3. ensino médio

6. Quais disciplinas que você leciona nesta escola?

6.1. Disciplinas do ensino fundamental de 1º à 4º séries

6.2. Disciplinas do ensino fundamental 5 à 8 série Quais disciplinas?

7. Você leciona em outra escola?

7.1 () não

7.2 () sim Qual? _____ nível _____ série _____ disciplinas _____

7. Tem aparelho de vídeo cassete em casa?

7.1. () sim

7.2. () não

8. Tem aparelho de vídeo cassete em casa?

8.1. () sim

8.2. () não

9. Costuma assistir filmes em vídeo?

9.1. () sim

9.2. () não

10. Sabe operar o aparelho de vídeo cassete?

10.1. () sim

10.2. () não

11. Você utiliza fitas de vídeo em sala de aula como recurso pedagógico?

11.1. () sim

11.2. () não

12. Cite os motivos para não utilização de fitas vídeos em sala de aula.

13. Qual a origem destas fitas de vídeo utilizadas? (marcar mais de uma opção ser for o caso)

13.1. () Vídeo - escola (vídeo da Delegacia de Ensino)

13.2. () Vídeos da escola

13.3. () Vídeos alugados

13.4. () Videoteca própria

13.5. () TV Escola

14. Como você soube da existência do Programa **TV Escola**? Através de:

14.1. () Colegas

14.2. () Coordenação da TV Escola

14.3. () Revista da TV Escola

14.4. () Coordenação da escola

14.5. () Outra. Qual _____

15. Quem ou que na escola estimulou mais o uso das fitas vídeos gravados da **TV Escola**?

15.1. () diretor

15.2. () coordenador pedagógico

15.3. () colegas professores

- 15.4. () secretária geral
 15.5. () revistas da TV Escola
 15.6. () grade de programação
 15.7. () outro _____

16. Você já solicitou à direção ou a coordenação a gravação de algum programa da **TV Escola** de sua disciplina?

- 16.1. () não
 16.2. () sim. Qual programa? _____ Quantas vezes? _____

17. Você utilizou fitas de vídeo gravadas do Programa **TV Escola** no ano passado (1999)?

- 17.1. () sim
 17.2. () não (se você assinalou (**NÃO**), vá diretamente para questão n. 27)

18. O que levou você a usar as fitas de vídeo do Programa **TV Escola** como recurso pedagógico em sala de aula?

19. Você assiste as fitas de vídeos da **TV Escola** antes de exibir para os alunos?

- 19.1. () sim
 19.2. () não

20. Como você avalia, a qualidade do som, da imagem e do conteúdo dos programas gravados da TV Escola? (assinale com **X** o espaço correspondente)

Qualidade	Imagem	Som	Conteúdo
ótima			
boa			
regular			
ruim			
péssima			

21. Se utilizou as fitas gravadas da **TV Escola** no ano passado, você o fez com que frequência?

- 21.1. () semanal
 21.2. () quinzenal
 21.3. () mensal
 21.4. () outra Qual? _____

22. Cite três nomes de programas da **TV Escola** que você utilizou o ano passado?

A) _____
 B) _____
 C) _____

23. Você tem recebido apoio técnico pedagógico na utilização das fitas de vídeo da **TV Escola**

23.1. () sim De quem? _____

23.2. () não

24. Você tem problemas práticos para usar as fitas de vídeo do Programa **TV Escola**? (marcar mais de uma opção se for o caso)

24.1. () sala imprópria para assistir as fitas

24.2. () equipamentos estragados

24.3. () qualidade de som e imagem das fitas de vídeo fica a desejar

24.4. () dificuldade no manuseio dos equipamentos

24.5. () dificuldade para o deslocamento dos alunos

24.6. () outro problema. Qual? _____

25. Você utiliza alguma atividade antes ou depois de exibir as fitas de vídeos da **TV Escola**?

25.1. () sim. Qual? _____

25.2. () não . Por que? _____

26. Como você avalia a receptividade dos alunos em relação ao uso das fitas de vídeo gravadas da **TV Escola**?

26.1. () Não despertam interesse

26.2. () Despertam pouco interesse

26.3. () Despertam muito interesse

27. Quais os motivos para a não utilização das fitas de vídeo gravadas do Programa **TV Escola** em atividades pedagógicas? (marcar mais de uma opção se for o caso)

27.1. () a videoteca não está organizada

27.2. () o conteúdo dos programas da TV Escola não está adequado ao currículo da sua disciplina

27.3. () os alunos ficam indisciplinados durante as sessões de vídeos

27.4. () não sabe manusear os equipamentos

27.5. () não sabe utilizar pedagogicamente as fitas de vídeos em sala de aula

27.6. () desconhece as fitas de vídeo gravadas da TV Escola

27.7. () outro motivo. Qual? _____

28. Quais dessas publicações da **TV Escola** você já viu na sua escola? (marcar mais de uma opção se for o caso)

28.1. () Revista da TV Escola

28.2. () Cadernos da TV Escola

28.3. () Séries Estudos

28.4. () Guias da Programação

28.5. () Grade de Programação

29. A sua escola utiliza a programação da **TV Escola** nas reuniões pedagógicas?

- 29.1. () sim Com que frequência? 29.1.1. () semanal
29.1.2. () mensal
29.1.3. () bimestral
29.1.4. () semestral
29.1.5. () anual

29.2. () não

30. Você acha que a **TV Escola** deve permanecer em funcionamento?

30.1. () sim Por que?

30.2. () não Por que?

31. Como um ponto da atual mudança educacional, cite a principal contribuição da **TV Escola**.

32. Você tem alguma sugestão para melhorar a **TV Escola**?

32.1. () não

32.2. () sim

Qual?

ANEXO IV

1. Escola A

A escola "A" foi construída em 1986, numa área doada pela Prefeitura. Passou por uma reforma geral em suas instalações em 1995, estando em perfeitas condições de funcionamento. Está situada num bairro periférico, na zona urbana, de fácil acesso para os alunos, bem servida pelos serviços essenciais: transporte coletivo, iluminação pública, coleta de lixo, sistema de água tratada e vias pavimentadas. Não possui rede de esgoto, utiliza fossa séptica, a escola é cercada por muro de alvenaria e tem calçada na fachada principal.

O espaço físico da escola é bastante reduzido, suas salas são pequenas. As salas dos professores, da secretaria, da diretora e a cozinha são ainda menores. Não existe uma sala apropriada para a gravação dos programas do TV Escola, sendo os mesmos gravados na sala da diretora.

A escola possui 30 funcionários sendo: 17 professores, uma diretora, uma secretária, três coordenadores pedagógicos, dois auxiliares administrativos, cinco servidores gerais e dois vigias noturnos. A unidade escolar tem atualmente 313 alunos no ensino fundamental de primeira a oitava série, divididos em três turnos de funcionamento.

Em outubro de 1998, a escola recebeu do FNDE através do Programa de Dinheiro Direto na Escola do Ensino Fundamental (PDDE), R\$ 3.900,00 de recursos, sendo R\$ 3.200,00 para manutenção e R\$ 700,00 para compra de equipamentos. Esses recursos foram gastos imediatamente, pois o prazo estipulado pelo PDDE foi até o mês de dezembro do mesmo ano. Em dezembro de 1998, a escola recebeu R\$ 700,00 de verba para manutenção da SEC. Esses recursos tiveram que ser gastos em trinta dias, conforme determinava a portaria da SEC n.º 3533/98⁴¹.

A diretora está no cargo há mais de dez anos. Foi efetivada no ano de 1.988 e eleita pela comunidade em 1992. Mas vem se mantendo no cargo por indicação política. Segundo a diretora, as decisões tomadas na escola são de comum acordo com os professores, funcionários e a comunidade.

A escola possui Projeto Político-Pedagógico desde 1997, que vem sendo reformulado nos últimos anos. Não existe especificamente no Projeto referência ao Programa TV Escola.

⁴¹ Todas as oito escolas visitadas são mantidas com recursos oriundos do FNDE, da verba de manutenção advindas da SEC e da contribuição espontânea dos alunos através do caixa escolar. As escolas não tinham recebido os recursos financeiros do FNDE e da SEC no ano de 1999, na época da coleta dos dados, mantendo-se apenas com os poucos recursos do caixa escolar.

A escola vem desenvolvendo vários projetos pedagógicos vindos da DREA. Segundo a coordenadora pedagógica, o mais importante é o projeto "Estudando com Alegria", que tem como objetivos principais: levar os alunos a se interessar pelos programas da TV Escola, a integrar os programas de vídeos ao currículo, produzir trabalhos a partir dos programas nas diversas disciplinas.

A partir de agosto de 1999, a escola vem desativando alguns projetos pedagógicos, e isto está acontecendo, segundo a diretora, devido a mudança no quadro de professores, proporcionado pela realização do último concurso público. A diretora alega que os professores estavam desenvolvendo os projetos desde do começo ano letivo e teve que ser interrompido no meio do ano devido à chegada dos concursados. A diretora afirma que deveria ser efetivado os novos professores no início do ano e não no segundo semestre, pois atrapalha o desenvolvimento dos projetos.

A escola recentemente recebeu a visita da Revista da TV Escola para documentar as experiências inovadoras de utilização da TV Escola. A equipe de coordenação da Revista da TV Escola esteve na escola em função do relatório semestral de uso dos programas, enviado pela escola à DREA, que por sua vez enviou à coordenação da Revista. O relatório da escola faz uma descrição dos vídeos utilizados pelos professores e coordenação pedagógica. Parte dos programas foram utilizados junto aos professores em recepção coletiva, em reuniões do conselho de classe ou no planejamento anual. Os vídeos foram: Parâmetros Curriculares Nacionais; Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Avaliação Escolar e Educação Inclusiva. A outra parte dos vídeos foi utilizada junto aos alunos. O que a escola fez foi articular os projetos pedagógicos vindos da DRE aos programas do TV Escola, envolvendo todos os professores da escola.

A Revista da TV Escola de março/abril de 2000 traz a reportagem sobre os trabalhos desenvolvidos por esta escola, com a utilização da fitas de vídeo do Programa. Na seção experiências da Revista, a reportagem mostra o trabalho da professora de ciências que, utilizando o projeto da DREA "Conservação do que é público", desenvolve atividades na área de meio ambiente. Basicamente toda a reportagem mostra as experiências bem sucedidas de professores que estão empenhados em melhorar a qualidade do ensino público. Mas a Revista não publicou as dificuldades que a escola enfrenta para manter a TV Escola. Dificuldades essas que vão desde a falta de um televisor e um videocassete, pois foram roubados no início do ano de 1998, até falta de assistência pedagógica por parte da coordenação do Programa em nível regional.

Há na escola um televisor 20 polegadas, um videocassete, uma antena parabólica e mais de 100 fitas cassetes VHS virgens para gravação. A videoteca da escola tem um acervo de mais de 200 fitas cassetes VHS gravadas com programação do TV Escola. A escola grava quase toda programação da TV Escola. A iniciativa de gravar os programas partiu da diretora. Não há operador próprio para gravar os programas, sendo essa atividade desenvolvida pela própria diretora.

A escola recebeu o kit tecnológico, composto de um televisor de 20 polegadas, um videocassete, uma antena parabólica e dez fitas cassetes VHS virgens, em 12 de março de 1996 e logo foram instalados os equipamentos. Mas somente em outubro de 1997 começou a gravar os programas da TV Escola. A diretora alegou como motivo para o atraso na utilização dos equipamentos a falta de treinamento do pessoal da escola para operacionalização dos equipamentos. A DREA não proporcionou nenhum curso de capacitação para utilização do TV Escola.

A escola teve roubado, no início do ano de 1998, um televisor e um videocassete roubados. A partir desse momento, a diretora leva para a escola o seu próprio televisor para ser utilizado pelos professores na sala de aula, pois a escola só possui um televisor e um videocassete, os quais estão instalados na sala da diretora, e são usados para gravar os programas.

Os programas da TV Escola são gravados em fitas cassetes VHS, em sistema lento, ou seja, cada fita grava mais de duas horas de programação. A escola utiliza o encarte da programação da Revista da TV Escola para fazer a catalogação das fitas. Essa forma de catalogação dificulta o acesso a determinado tema específico, pois não é feita a catalogação por disciplinas, e sim ordem cronológica. As primeiras fitas VHS gravadas do programa estão com péssima qualidade de som e imagem. Mas logo foi contornado esse problema e melhorado substancialmente a recepção da imagem e do som do canal da TV Escola.

Os equipamentos não são de fácil acesso, pois toda vez que os professores precisam utilizar o *kit* têm de fazer reserva com antecedência. A escola possui somente um televisor e um videocassete e este é usado para realizar a gravação dos programas. A diretora traz da sua casa um televisor de 14 polegadas para que os alunos possam assistir aos programas.

A Revista da TV Escola e outros materiais impressos do programa ficam à disposição dos professores em sua sala. A Grade com a programação está afixada na sala dos professores.

Os professores que mais utilizam os programas são os das disciplinas de Ciências, História e Geografia e a professora da 4º série do ensino fundamental. A escola utiliza a programação do TV Escola para fazer o planejamento de curso. Os programas são utilizados no início do ano letivo, quando é realizado o planejamento anual da escola. A coordenadora pedagógica do turno noturno afirma que a escola faz, a cada quinze dias, o momento pedagógico, onde são utilizados os vídeos da TV Escola. Também nos conselhos de classe realizados a cada bimestre, os professores assistem à programação da TV Escola e debatem sobre as propostas vistas no vídeo.

As maiores dificuldades que escola enfrenta para utilização da programação do TV Escola na suas reuniões pedagógicas são: a falta de um televisor e um videocassete, maior tempo disponível no horário do turno de funcionamento da escola, para que os professores possam reunir com mais frequência.

2. Escola "B"

O bairro onde localiza-se a escola é periférico, distante 15 km do centro da cidade. Boa parte de seus moradores trabalha no Distrito Agro-industrial de Anápolis (DAIA) ou em lavouras de hortaliças nas pequenas propriedades próximas ao bairro. Algumas ruas são pavimentadas, há no bairro água tratada, energia elétrica e linhas de ônibus. As moradias são modestas.

A escola foi construída em 16 de abril de 1943, localizada na zona rural do município, próxima da estação ferroviária. No início, a escola possuía somente duas salas de aula, mas em 1991, passou por uma ampla reforma. Hoje há oito salas, onde funciona o ensino fundamental de primeira a oitava série em quatro períodos, totalizando 1.122 alunos. A escola é pequena para demanda de alunos do bairro. Não há salas para os professores, para a coordenação pedagógica. As salas da diretora e da secretária são extremamente pequenas.

A escola possui 28 professores, três coordenadores pedagógicos, uma diretora, uma secretária, dois auxiliares administrativos, um vigia noturno e nove servidores gerais. A diretora está no cargo desde de 1993, sendo indicada por políticos da cidade.

Em outubro de 1998, a escola recebeu do FNDE através do Programa de Dinheiro Direto na Escola do Ensino Fundamental (PDDE), R\$ 8.900,00 de recursos, sendo R\$ 7.500,00 para manutenção e R\$ 1.400,00 para compra de equipamentos. Em dezembro de 1998, a escola recebeu R\$ 1.260,00 de verba para manutenção da SEC.

A escola recebeu o *kit* tecnológico, composto de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e dez fitas cassetes VHS virgens, em 12 de março de 1996 e sua instalação foi efetivada em setembro de 1996. A gravação do programa do TV Escola teve início em fevereiro de 1998.

Além do *kit* tecnológico, a escola possui mais um televisor e um videocassete, mas esse outro equipamento está guardado na sala da diretora sem nenhuma utilização. O cartaz com a Grade de Programação do TV Escola do mês de novembro está dobrado na sala da diretora, e o que está afixado na parede é referente à programação dos meses de agosto e setembro de 1999.

A escola possui uma videoteca com acervo de aproximadamente 80 fitas cassetes VHS gravadas. Não há catalogação das fitas gravadas as quais ficam amontoadas em cima de um arquivo na sala da diretora. Boa parte das fitas VHS gravadas não tem identificação, dificultando ainda mais a localização de determinada fita. A qualidade da imagem e do som dos programas gravados é boa, já a qualidade de recepção do canal da TV Escola atualmente é ruim. Não há facilidade de acesso aos equipamentos, o *kit* tecnológico está instalado em uma sala de aula. Quando os professores precisam utilizar os equipamentos, os alunos são deslocados para outra sala.

Os materiais impressos do Programa TV Escola, como a Revista e os cadernos, estão guardados no arquivo na sala da diretora, dificultando o acesso desses materiais para os professores.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi construído no ano de 1997, como exigência da DRE. Nesse Projeto não há referência ao Programa TV Escola. O Projeto fica trancado no arquivo na sala da diretora e só pode-se ter acesso a ele com autorização da mesma.

O Programa TV Escola não foi motivo para realização de experiência ou projeto inovador dentro da escola. Os únicos projetos executados pela escola são os advindos da DREA. Cada turno da escola desenvolve um deles: o turno matutino participa do projeto "Estudando com alegria", o período intermediário executa o projeto "Arte em movimento", o vespertino desenvolve o projeto "Escola viva", e o noturno participa do projeto "Construir com arte".

Segundo a coordenadora pedagógica do turno matutino, os professores de História, Geografia, Ciências e Português são os que mais utiliza a programação da TV Escola. A iniciativa de gravar os programas partiu da diretora. Este ano de 1999, a escola gravou os programas somente até o mês de junho e não há um coordenador formal do Programa. A coordenadora pedagógica não assiste aos programas da TV Escola e não sensibiliza seus professores para utilização dos mesmos.

A escola não utiliza a programação do TV Escola para fazer o planejamento das aulas ou capacitação dos professores em serviço. A coordenação pedagógica justifica a falta de tempo e a rigidez do calendário escolar, que não permite reuniões pedagógicas com os professores durante o ano.

3 . Escola "C"

A escola estadual "C" foi construída em regime de mutirão, em 1984, sendo inaugurada em março de 1985, pelo governo estadual em parceria com a SEC e a Prefeitura Municipal de Anápolis. Em 1989, a escola recebeu uma reforma geral e a ampliação de sua estrutura, passou de quatro para oito salas, atendendo assim o ensino fundamental de primeira à oitava séries. Em 1989, a escola recebeu outra reforma, com pequenos reparos e pintura geral das paredes. Segundo a diretora, a escola precisa de uma reforma geral com urgência, pois quando chove, são inundadas as salas, os banheiros precisam de reforma em sua instalação hidráulica, as paredes estão sujas precisando de pinturas.

A vizinhança predominante é residencial com pequenas lojas comerciais, igrejas, orfanato e feira livre coberta. A escola é servida por água tratada, rede de esgoto, coleta de lixo, energia elétrica e asfalto, e a sua área está cercada com tela.

A escola funciona em dois turnos: são seis salas de aulas no período matutino e cinco no vespertino, possui 300 alunos e 15 professores, sua estrutura física é pequena, principalmente as salas da diretora, da secretaria e cozinha. Recentemente duas salas de aula foram transformadas em diretoria e coordenação pedagógica e a outra em sala dos professores. As salas da coordenação e da diretoria também funcionam como espaço para a recepção do Programa TV Escola, onde é realizada a gravação dos programas e onde os alunos assistem aos vídeos.

A escola recebeu em outubro de 1998 R\$ 3.900,00 de recurso do FNDE, sendo R\$ 3.200,00 para manutenção e R\$ 700,00 para compra de equipamentos. Em dezembro do mesmo ano, a escola recebeu de R\$ 1.260,00 de verba para manutenção da SEC.

A escola elaborou o Projeto Político Pedagógico no ano de 1997 e vem sendo reestruturado no ano de 1999. Nesse Projeto, a única referência ao Programa TV Escola é "gravar os programas da TV Escola para facilitar o ensino - aprendizagem e fazer acompanhamento junto aos docentes quanto ao uso das fitas do TV Escola". Verifica-se que a escola vem tentando cumprir essas metas. No Programa de ação da escola elaborado em 1998, não há nenhuma referência ao Programa TV Escola.

A escola não desenvolveu nenhuma experiência ou projeto inovador a partir do uso dos programas da TV Escola. Ela participa de quatro projetos vindos da Delegacia Regional de Ensino (DRE) são eles: "Matemática criativa"; "Conservação do que é público"; "Educação é coisa séria"; "Escola viva". O projeto da DRE "Estudando com alegria" direcionado para uso dos vídeos do TV Escola, não foi escolhido pela escola para ser trabalhado durante o ano letivo.

A diretora da escola está ocupando o cargo desde de janeiro de 1999 e foi escolhida por critérios políticos, o vereador da região foi quem a indicou. Ela tem experiência no cargo, pois já exerceu direção em outras escolas da rede estadual, mas não trabalhou antes nessa escola. De acordo com a diretora, sua gestão é participativa, dividindo responsabilidade com a comunidade.

A escola recebeu o *kit* tecnológico, composto de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e uma caixa contendo dez fitas cassetes VHS virgens, em julho de 1996 e foi devidamente instalado em setembro, e começou a gravar a programação do TV Escola em outubro do mesmo ano.

A escola não teve nenhum curso de capacitação ou treinamento para utilização ou operacionalização do Programa TV Escola. As únicas informações obtidas foram adquiridas junto à Revista da TV Escola.

Há na escola dois televisores, dois videocassetes, uma antena parabólica. Não existem fitas cassetes VHS virgens em estoque. A videoteca da escola tem um acervo de 50 fitas VHS gravadas da programação do TV Escola, cada fita VHS contém seis horas de programa. A escola não grava toda programação, pois a escolha dos vídeos fica a critério dos professores. A iniciativa de gravar os

programas partiu da diretora. Não há operador próprio para gravar os programas, essa atividade é realizada pela coordenadora do turno vespertino e pelo secretário geral.

A escola utiliza o encarte da grade de programação da TV Escola, que vem na Revista do Programa para fazer a catalogação das fitas cassetes VHS. Há uma pasta com todos os encartes, onde estão indicadas as fitas gravadas pela escola. Essa forma de catalogação dificulta o acesso a determinado tema específico, pois, a mesma não é feita por disciplinas, e sim por ordem cronológica de chegada dos encartes. A qualidade da imagem e do som das fitas gravadas é boa.

Os materiais impressos do Programa TV Escola, como a Revista, os Cadernos e Grade de Programação, ficam a disposição na sala dos professores. Os alunos geralmente assistem aos programas na sala da coordenação pedagógica, o televisor utilizado para assistirem aos programas é pequeno (14 polegadas). Há outro aparelho de televisão (20 polegadas) e videocassete que podem ser levados para a sala de aula, mas é pouco utilizado. A coordenação e os professores afirmam dificuldades para deslocar os equipamentos para sala de aula.

Segundo o secretário geral, que está no cargo há mais de cinco anos e é um dos responsáveis pela organização da videoteca, os professores utilizam pouco os programas do TV Escola em suas aulas. Os professores que mais utilizam o Programa TV Escola são da disciplina de História, de Geografia e de Ciências. A coordenadora pedagógica do turno matutino sensibiliza os professores para utilizarem os programas do TV Escola, repassando dicas dos melhores vídeos, que possam atender ao programa curricular da escola.

Não há tempo destinado pela escola para estudo dos professores usando a TV Escola e nem tempo para planejamento e uso do programa. A escola alega que não é permitida pela DREA a dispensa dos alunos em dias letivos. Os únicos momentos que os professores têm para reuniões são as dos conselhos de classe realizadas a cada bimestre e as reuniões anuais destinadas para o planejamento anual, realizadas numa semana em janeiro. No planejamento anual, feito neste ano, a escola utilizou os vídeos da TV Escola sobre os PCNS, para estudo coletivo com seus professores.

A coordenadora pedagógica do turno matutino alega que não pode exigir dos professores reuniões em outro período, pois boa parte deles trabalha em outras escolas.

4. Escola "D"

A escola foi fundada em 04 de abril de 1985, possui seis salas de aula, uma sala para direção, uma para secretaria e uma cozinha. Essas salas são extremamente pequenas. Não há salas próprias para os professores e

coordenadores. A coordenação pedagógica divide espaço com uma sala de aula. A escola foi construída em sistema de mutirão e sua edificação é basicamente constituída de placas pré-moldadas. Ela está cercada por tela.

O estado geral de conservação da escola encontra-se em péssimas condições, principalmente as instalações elétricas e hidráulicas que chegam a ser motivo de constante preocupação por parte da direção.

A comunidade a qual a escola pertence é composta em sua maioria por pessoas de baixa renda e o bairro está localizado na periferia da cidade. Funciona na escola o ensino fundamental de primeira a quarta série, nos turnos matutino e vespertino, há também uma sala de aceleração da aprendizagem. A unidade escolar possui 277 alunos e 22 funcionários sendo: dez professores; uma diretora; uma secretária geral; duas coordenadoras pedagógicas; dois auxiliares de secretaria; quatro servidores gerais e dois vigias.

A escola recebeu em outubro de 1998 R\$ 3.900,00 de recurso do PDDE, sendo R\$ 3.200,00 para despesas correntes (consumo/custeio) e R\$ 700,00 para despesas de capital (equipamento). Em dezembro do mesmo ano, a escola recebeu R\$ 980,00 de verba para manutenção da SEC.

O *kit* tecnológico composto de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e dez fitas cassetes VHS, chegou na escola em março de 1996, e foi instalado em outubro do mesmo ano. A demora na instalação dos equipamentos foi devido a espera de liberação de recursos financeiros por parte da Secretaria da Educação. Mas os programas começaram a ser gravados somente em maio de 1997.

Além do *kit*, a escola possui um televisor e um videocassete. Um *kit* tecnológico fica na sala da diretora, onde são realizadas as gravações dos programas, enquanto que o outro fica guardado na casa do vigia da escola. Quando os professores precisam utilizar os equipamentos na sala de aula, o mesmo é deslocado da casa do vigia para sala. A diretora justifica esse procedimento pela falta de segurança na escola.

O acervo da videoteca da escola é composto por 78 fitas cassetes VHS gravadas, sendo que em cada uma delas há duas horas de programação da TV Escola. As fitas VHS são catalogadas em uma lista, na qual consta o número e o tema de cada programa. Essa forma de catalogação dificulta a localização de determinada fita, pois não são organizadas por disciplinas e também não há um resumo dos programas. A qualidade da imagem e som dos programas gravados é ótima. A escola vem gravando os programas neste ano, mas não grava toda programação. Os professores são quem escolhem quais os vídeos que serão gravados. Os equipamentos não são de fácil acesso, pois existe todo o transtorno de transportar o *kit* da casa do vigia para sala de aula.

Os materiais impressos do Programa TV Escola ficam à disposição para os professores na sala da secretaria. O cartaz com Grade de Programação do mês de novembro e dezembro está afixado na porta da sala da diretora. Os

equipamentos estão em pleno funcionamento. A coordenadora pedagógica do turno vespertino é a responsável pelo processo de gravar, organizar e divulgar os programas do TV Escola.

O Programa TV Escola não foi motivo para realização de experiência ou projeto pedagógico inovador. A escola desenvolve cinco projetos pedagógicos vindos da DREA são eles: "Escola viva"; "Com arte fazendo arte"; "Conservação do que é público"; "Estudando com alegria"; "Brincando com o corpo".

A escola não utiliza a programação da TV Escola para fazer o planejamento anual e também não usa sistematicamente os vídeos para treinamento dos professores. A diretora da escola justifica o não uso dos programas simplesmente pela falta de tempo no horário de funcionamento da escola. Quase não há reuniões freqüentes com os professores, restringindo somente as reuniões anuais e aos conselhos de classe, realizadas a cada bimestre.

5. Escola "E"

A escola localiza-se no bairro próximo ao centro da cidade, os seus moradores são predominantemente de camadas médias baixas, e sua vizinhança é basicamente residencial. Há também alguns pontos comerciais como: supermercado, banca de revistas, feira livre, uma vez por semana, e uma fábrica de alumínio. A maioria dos alunos tem acesso à escola através de transporte coletivo.

A escola possui dez salas de aulas, todas com carteiras novas, uma sala de vídeo ampla, com capacidade para 60 alunos, com boa iluminação e ventilação, uma quadra de esporte pequena, e está toda cercada por muro. No geral, a escola está em bom estado de conservação, precisando apenas de uma pintura.

Trabalham na escola 50 funcionários são eles: 30 professores; dez servidores gerais; quatro auxiliares administrativos; quatro coordenadores, sendo três pedagógicos e um de turno; uma diretora e uma secretária geral. Funciona na escola o ensino fundamental de primeira a oitava séries e ensino médio, possui 881 alunos nos seus três turnos de aula. A diretora foi empossada no cargo através de indicação política e está exercendo essa função desde de janeiro de 1999.

A escola recebeu em outubro de 1998 R\$ 10.300,00 de recurso do FNDE, sendo R\$ 8.600,00 para manutenção e R\$ 1.700,00 para compra de equipamentos. Em dezembro do mesmo ano, a escola recebeu R\$ 1.820,00 de verba para manutenção da SEC.

O kit tecnológico chegou na escola em 12 de março de 1996 e foi instalado somente em 20 de outubro de 1996, a demora para instalação dos equipamentos

foi justificada pela falta de recursos financeiros e pela espera de liberação de verbas por parte da SEC. Os programas começaram a ser gravados no final do mês de outubro de 1996. Os programas são gravados pelo auxiliar de secretaria. A escola só possui um *kit* tecnológico.

O acervo da videoteca do Programa TV Escola é de 202 fitas cassete VHS, cada fita contém seis horas de programação. A escola utiliza o encarte da grade de programação da TV Escola, que vem na Revista do Programa para fazer a catalogação das fitas VHS. Há uma pasta com os resumos dos vídeos, em ordem cronológica, ou seja, a escola faz catalogação de acordo com os programas gravados. Essa forma de organização do catálogo dificulta o acesso a determinado tema específico. A qualidade do som e da imagem dos vídeos gravados é boa. Há facilidade de acesso aos equipamentos. Os professores precisam somente fazer com antecedência a reserva do *kit*. Os materiais impressos do Programa TV Escola como a Revista, e os Cadernos, estão em arquivo na sala dos professores.

A escola possui três coordenadores pedagógicos, um em cada turno de funcionamento da escola. A coordenadora pedagógica é escolhida pela própria diretora. As reuniões entre professores e coordenação pedagógicas são raras, as mesmas somente são feitas no início do ano, através do planejamento anual e durante o ano letivo nos conselhos de classe, que é realizado a cada bimestre. Os coordenadores alegam falta de horário no calendário da escola para realizarem reuniões pedagógicas com os professores.

Há na escola o Projeto Político Pedagógico que foi construído no ano de 1997 e atualmente está sendo reformulado. No Projeto quase não há referência ao Programa TV Escola. A única citação ao programa encontra na parte especificada com Serviço Técnico Pedagógicos "atender aos professores na utilização do vídeo escola, ajuda na escolha de fitas VHS da TV Escola e filmes que venham colaborar, estimular e enriquecer o ensino-aprendizagem". O Programa TV Escola não está incorporado à vida cotidiana da escola é como se fosse apenas um instrumento a mais.

A escola executa quatro projetos pedagógicos vindos da DREA, são eles: "Matemática criativa"; "Problemas sociais brasileiros"; "Pesquisa/ação"; "Escola viva". Há um projeto específico da DRE para utilização do Programa TV Escola que é "Estudando com alegria" este projeto não foi escolhido pelos professores. Não há experiência ou projeto inovador na escola motivado pela programação do TV Escola.

Os professores utilizam individualmente a programação do TV Escola, não há uma articulação entre os professores e a coordenação pedagógica para recepção coletiva. Os professores que mais usam o Programa TV Escola são os das disciplinas de Geografia, Educação Artística e Literatura.

O papel da coordenadora com relação ao Programa TV Escola é somente na divulgação da Grade de programação a da Revista do programa. Todo processo de gravação e catalogação é feito por funcionário da secretaria.

Quando foi implantado o Programa TV Escola não houve nenhum treinamento para os professores para manusearem os equipamentos e muito menos para utilização dos programas em sala de aula. Somente em 1997, a coordenadora pedagógica (atual secretária geral) fez um curso de capacitação no centro de treinamento da DRE, através do Programa Um Salto Para o Futuro "Série Trama do Olhar" esse programa tinha como objetivo capacitar os professores para utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula.

A escola utiliza pouco a programação do TV Escola para fazer o planejamento. Somente no início do ano de 1998, na semana dedicada ao planejamento anual, ela utilizou a série dos PCNS na escola para treinamento dos professores. As coordenadoras pedagógicas como a secretária geral alega falta de tempo na escola para os professores se reunirem em sessões coletivas para assistirem a programação do TV Escola.

6. Escola "F"

A escola foi construída em 1959, passou a funcionar em março de 1960, com cinco salas disponíveis. Hoje possui 15 salas de aula, onde funciona o ensino fundamental de primeira a oitava séries em três turnos diferentes. A escola é velha e está precisando de uma reforma completa, ela está toda cercada de muro. A escola está localizada em um bairro de classe média, onde existe uma boa infra-estrutura, todas as ruas são asfaltadas, há água tratada, esgoto, coleta diária de lixo.

Em outubro de 1998, a escola recebeu R\$ 10.300,00 do FNDE, sendo R\$ 8.600,00 para manutenção e R\$ 1.700,00 para compra de equipamentos. Em dezembro do mesmo ano, a escola recebeu R\$ 2.240,00 de verba para manutenção da SEC.

A diretora foi empossada no cargo através de indicação política e está exercendo a função desde de janeiro de 1999. Ela não pertencia ao quadro de funcionários da escola, foi deslocada de outra escola para essa. A diretora ainda não está a par de todos os problemas da escola. A escola atualmente possui 1.176 alunos e 36 professores em três períodos de funcionamento, onde se ministra o Ensino Fundamental de primeira à oitava séries.

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado em 1997 e está sendo reestruturado este ano. A única referência ao Programa TV Escola contida no Projeto é a seguinte: "a escola realizará as gravações de fitas da TV Escola, empréstimos de fitas gravadas aos professores, organização e atendimento à professores e alunos no uso do vídeo da TV Escola". A escola vem cumprindo essa meta, pois há uma videoteca estruturada e existe sistema de empréstimos de fitas VHS gravadas.

A escola não realiza projeto pedagógico inovador a partir dos programas do TV Escola. Ela executa cinco projetos vindos da DREA são eles: "Escola viva"; "Eleição é coisa séria"; Matemática criativa"; "Construindo com arte" e "Problemas

sociais brasileiros".

O *kit* tecnológico composto de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e dez fitas cassetes VHS virgens chegou na escola em março de 1996, sendo instalado no mês de setembro do mesmo ano e o processo de gravar os programas começou em 30 de outubro de 1996. As fitas cassetes VHS são gravadas por auxiliar administrativo, os coordenadores pedagógicos quase não têm contato com a programação do TV Escola. Os coordenadores não sensibilizam seus professores para utilização dos programas, o professor busca isoladamente os programas.

Além do *kit* tecnológico, a escola possui mais um televisor, uma antena parabólica e 70 fitas cassetes VHS virgens para gravação dos programas. O acervo da videoteca é de 250 fitas cassetes VHS gravadas (cada fita cassete contém duas horas de programação). Os vídeos estão guardados em um armário, na biblioteca e são catalogadas em um livro ata. A catalogação obedece à Grade de programação da Revista do TV Escola, mas não há organização do acervo por temas, o que dificulta a localização das fitas. A qualidade do som e da imagem dos programas gravados é ótima e os equipamentos são de fácil acesso, bastando ao professor fazer a reserva do kit com antecedência.

Os equipamentos estão instalados na biblioteca, onde são realizadas as gravações dos programas e também é o local em que os professores e alunos assistem aos vídeos. Os materiais impressos do Programa, como a Revista da TV Escola e os Cadernos ficam à disposição dos professores na biblioteca. A Grade de Programação está afixada na sala dos professores.

A escola não utilizou a programação do TV Escola para fazer o planejamento anual de 1999, é o que afirma a coordenadora do turno matutino. A coordenadora justifica dois motivos com sendo responsáveis pelo não uso dos programas do TV Escola. Primeiro aconteceram várias mudanças na escola, desde a troca na administração da escola à mudança constante no quadro de professores. Segundo, a falta de tempo no horário de funcionamento da escola para realização de reuniões pedagógicas.

7. Escola "G"

A escola localiza em um bairro próximo ao centro da cidade. Boa parte de sua vizinhança é constituída por moradores com renda média baixa. Ela é servida pelos principais serviços públicos como, água tratada, esgoto, coleta de lixo, linha de ônibus e asfalto. Aparentemente a escola está bem conservada, mas segundo a diretora há problemas na estrutura hidráulica, goteira nas salas de aula, ou seja, está precisando de uma reforma completa em sua estrutura física.

A escola ministra o Ensino Fundamental de primeira à oitava séries e o Ensino Médio, totalizando 1.067 alunos freqüentes no mês de agosto em seus

três turnos de funcionamento. A escola possui em seu quadro 52 funcionários sendo: 31 professores: uma diretora; uma secretária; três coordenadores pedagógicos; cinco auxiliares de secretaria; nove servidores gerais e dois vigias.

Este ano a escola enfrentou vários problemas, entre eles, as constantes mudanças no quadro de funcionários, principalmente a troca de professores. Em algumas turmas houve até três professores da mesma disciplina. Outro problema que a escola enfrenta é a falta de recursos financeiros para cobrir as despesas cotidianas, pois as verbas do FNDE e os recursos de manutenção oriundos da SEC, ainda não chegaram à escola. Basicamente a escola se mantém com os recursos advindos da contribuição espontânea da comunidade.

Em outubro de 1998, a escola recebeu R\$ 8.900,00 do FNDE, através do PDDE – Programa de Dinheiro Direto na Escola do Ensino Fundamental, sendo R\$ 7.500,00 para manutenção e R\$ 1.400,00 para compra de equipamentos. Em dezembro do mesmo ano, a escola recebeu R\$ 1.400,00 de verba para manutenção da SEC.

A diretora está no cargo, desde de janeiro de 1999. Foi escolhida por critérios políticos, ou seja, vereadores da cidade indicaram essa professora para a função de diretora. Ela não pertencia ao quadro de funcionários da escola, foi deslocada de outra escola para essa. A própria diretora informou que " nunca tinha colocado os pés nessa escola".

Não há Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo a diretora, a antiga direção não repassou o Projeto para a atual administração. A escola ainda não começou a construção de um novo Projeto.

A escola não executa nenhum projeto inovador a partir dos programas do TV Escola. Alguns professores realizam pequenos projetos individuais com os vídeos do Programa. A escola participa de quatro projetos pedagógicos vindos da Delegacia Regional de Educação (DRE) são eles: "Pesquisa é ação"; "Eleição é coisa séria"; "Conservação do que é público" e "Escola viva". A escola desenvolve dois projetos próprios, "Genseric pela paz" e "Direitos humanos". Esses projetos próprios da escola não trabalham diretamente com o Programa TV Escola.

O *kit* tecnológico composto de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e dez fitas cassetes VHS virgens chegou na escola em março de 1996 e logo foi instalado. A primeira fita cassetes VHS gravada é datada de 16 de agosto de 1996. A escola grava toda a programação e quem realiza a tarefa de gravar e catalogar as fitas é uma funcionária da secretaria.

Além do *kit* tecnológico recebido da Secretaria da Educação através de convênio com Ministério da Educação, a escola possui mais dois kits tecnológicos (dois televisores e dois videocassetes) e mais uma antena parabólica. A escola não utiliza nenhuma das antenas instaladas, pois possui nas suas dependências TV a cabo. Ela realizou um convênio com TV Futura, através do qual recebe a programação de todos os canais via cabo, e não paga nada pelo o serviço.

O acervo da videoteca é de 144 fitas cassetes VHS gravadas com a programação do TV Escola. As fitas VHS são catalogadas em um livro e estão guardadas na biblioteca. A catalogação obedece à grade de programação da Revista da TV Escola, mas há organização do acervo por temas, o que dificulta a localização das fitas. A qualidade do som e da imagem dos programas gravados é ótima, principalmente depois que foi instalada a TV a cabo.

Os materiais impressos do Programa TV Escola ficam à disposição dos professores na biblioteca. Os cartazes de propaganda do Programa estão afixados em toda escola. Já o cartaz com a Grade de programação está afixado na biblioteca.

As condições que a escola oferece para os professores aproveitar os vídeos do TV Escola são somente as fitas gravadas, a Revista e os Cadernos que ficam à disposição dos professores na biblioteca e os equipamentos em funcionamento. Não há nenhum treinamento dos professores para uso pedagógico dos vídeos.

Um dos *kits* tecnológicos está instalado na biblioteca, onde são realizadas as gravações dos programas. O outro *kit* está instalado em uma sala de aula, onde os professores e alunos assistem aos programas. Mas este ano, essa sala está sendo usada como sala de aceleração da aprendizagem, o que dificulta a utilização da mesma para recepção do TV Escola, pois toda vez que alunos e professores precisam da sala, têm que deslocar os alunos para outra sala. O próprio coordenador pedagógico do turno matutino não está incentivando o uso do vídeo, devido a esse deslocamento constante de alunos de uma sala para outra.

Os professores que mais utilizam os programas são os das disciplinas de História, Geografia e Ciências. Segundo o coordenador pedagógico do turno matutino, os professores não são obrigados a utilizarem os programas, fica a critério de cada um a utilização ou não.

Não há tempo destinado pela escola ao estudo dos professores usando o Programa TV Escola nem tempo para o planejamento para o uso do TV Escola. A escola alega que não é permitida pela DREA a dispensa dos alunos em dias letivos.

8. Escola "H"

A escola começou a funcionar em 1988, com quatro salas de aula, sendo ampliada com mais duas salas em julho de 1995. Atualmente a escola possui 726 alunos distribuídos em três turnos de funcionamento e 41 funcionários, sendo 24 professores. Nessa unidade escolar é ministrado o ensino fundamental de primeira à oitava séries.

O espaço físico da escola é bastante reduzido, suas salas são pequenas. A direção e a secretaria funcionam em uma mesma sala. A coordenação pedagógica e o espaço de convivência dos professores ocupam uma única sala. Não há espaço para biblioteca nem uma sala para audiovisual.

Em outubro de 1998, a escola recebeu do FNDE através do Programa de Dinheiro Direto na Escola do Ensino Fundamental (PDDE), R\$ 6.300,00 de recursos, sendo R\$ 5.300,00 para manutenção e R\$ 1.000,00 para compra de equipamentos.. Em dezembro do mesmo ano, a escola recebeu R\$ 1.120,00 de verba para manutenção da SEC.

A diretora está no cargo desde de agosto de 1999 e foi indicada por políticos da cidade. A escola já teve este ano duas diretoras, uma indicada em janeiro e a outra em agosto. A escola elaborou o Projeto Político Pedagógico em 1997. Segundo informações da Secretária, o projeto está desaparecido desde de janeiro de 1999, ela suspeita que a antiga diretora, que foi destituída do cargo em janeiro, tenha levado o Projeto para casa. A escola ainda não começou a elaborar outro Projeto Político Pedagógico.

A escola executa quatro projetos pedagógicos vindos da Delegacia Regional de Ensino (DRE) são eles: "Arte em movimento"; "Problemas sociais brasileiros"; "Conservação do que é público" e "Matemática criativa". Mas a escola não desenvolveu nenhum projeto inovador a partir do uso dos programas do TV Escola.

O *kit* tecnológico composto de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e dez fitas cassetes VHS virgens, chegou em março de 1996 e foi instalado no final do segundo semestre do mesmo ano. Não foi possível encontrar a data de quando começaram a gravar os programas do TV Escola, pois não há registro na lombada das fitas gravadas ou no livro de catalogação das mesmas.

Além do *kit* tecnológico recebido da Secretaria da Educação através de convênio com Ministério da Educação, a escola possui mais um televisor e um videocassete. Um *kit* está instalado em uma sala de aula, onde professores e alunos assistem aos programas e o outro está na secretaria da escola onde são realizadas as gravações dos programas. Este ano a escola gravou a programação do TV Escola até junho. A secretária justifica que o *kit* onde grava os programas está estragado e a escola não tem recursos financeiros para consertá-lo.

O acervo da videoteca é 136 fitas cassetes VHS gravadas com a programação do TV Escola. Cada fita contém duas horas de programação e está catalogada em livro ata, no qual há um índice e resumo dos programas. Foram catalogadas 125 fitas VHS, o restante ainda espera para ser registrado no livro. A qualidade do som e da imagem dos programas é regular. As fitas gravadas estão guardadas em um balcão, o que dificulta acesso às mesmas, pois estão todas fora de ordem. A catalogação obedece à grade de programação da Revista da TV Escola, mas há organização do acervo por temas, o que dificulta a localização das fitas.

Os materiais impressos do Programa TV Escola ficam na sala da diretora e é de difícil acesso, pois quando solicitada à secretária um exemplar da Revista da TV Escola, ela teve dificuldade em encontrá-la.

Os coordenadores pedagógicos dos turnos matutino e vespertino não têm responsabilidade com a programação do TV Escola, pois todo o trabalho de gravar, catalogar, organizar e divulgar os programas é feito por funcionários da secretaria. Não há reuniões freqüentes com os professores. A coordenadora do turno vespertino alega que não existe tempo disponível para essas reuniões e a escola não está autorizada pela DREA a fazer reuniões em dias letivos. Basicamente são feitas reuniões com professores, no planejamento anual e nos conselhos de classe realizado a cada bimestre.

De acordo com o relatório enviado no final do primeiro semestre de 1999, pela escola à DREA do uso dos programas do TV Escola, ela utilizou 21 fitas cassetes VHS gravadas do Programa com seus alunos. As disciplinas que mais utilizaram os programas foram as de ciências, matemática, história e português. O relatório não faz referência ao uso de programas em recepção coletiva com os professores.

A escola não utiliza a programação do TV Escola para treinamento dos professores. A coordenadora justifica a falta de tempo no calendário da escola, e a falta de conhecimentos por parte da direção dos conteúdos dos programas do TV Escola. A secretária da escola informou que foram utilizadas duas fitas de vídeos do TV Escola em recepção coletiva. Esses programas foram assistidos pelos professores em dois sábados do mês de agosto de 1999.

QUADRO I

Escola	Nº Alunos	Nº Professores	Série	Direção	Inclusão Projeto Pol. Pedagógico	Projetos Desenvolvidos	Data da chegada do Kit	Instalação do Kit	Início das Gravações	Acervo da Videoteca	Catálogo	Quantidade e de Kit
"A"	313	17	E. Fund. 1ª a 8ª séries	Desde 1988	Não há referência no P.P.P. sobre como trabalhar o TV Escola	"Estudando com Alegria"	12/ março/1996	Abril/1996	Outubro/1996	200	A escola utiliza o encarte de programação da Revista da TV Escola para fazer a catalogação das fitas. Mas as fitas não estão catalogadas por tema.	01
"B"	1.122	28	E. Fund. 1ª a 8ª séries	Janeiro de 1993	Não existe referência do Programa TV - Escola no PPP. O projeto fica trancado no arquivo da sala da diretora e só pode acessá-lo com autorização da mesma	"Escola Viva" "Construir com arte" "Estudando com alegria" "Arte em movimento"	Março de 1996	Setembro de 1996	Fevereiro de 1998	80	Não há catalogação dos programas	02
"C"	300	15	E. Fund. 1ª a 8ª séries	Janeiro de 1999	"Gravar os programas da TV - Escola para facilitar o ensino - aprendizagem e fazer acompanhamento junto aos docentes quando ao uso das fitas.	"Matemática criativa" "Conservação do que é público" "Eleição é coisa séria" "Escola Viva"	Março de 1996	Setembro de 1996	Outubro de 1996	138	Há uma pasta com todos os encartes da programação da TV - Escola. Não estão catalogados por tema	02
"D"	277	10	E. Fund. 1ª a 4ª séries	Janeiro de 1999	Não existe nenhuma referência do programa no Projeto político pedagógico.	"Escola viva" "Com arte fazendo arte" "Conservação do que é público" "Estudando com alegria" "Brincando com o corpo"	Março de 1996	Outubro de 1996	Maio de 1997	78	Há uma lista com a relação dos programas. Não estão catalogados por tema.	02
"E"	881	30	E. Fund. c médio	Janeiro de 1999	"Atender aos professores para utilização do vídeo - escola, ajuda na escolha de fitas de VHS da TV Escola e filmes	"Matemática criativa" "Problemas sociais brasileiros" "Pesquisa / ação." "Escola viva"	12 de março de 1996	20 de outubro de 1996	Outubro de 1996	202	Há uma pasta catálogo com o resumo dos programas. Não estão catalogados por tema	01
"F"	1.176	36	E. Fund. 1ª a 8ª séries	Janeiro de 1999	"A escola realizará as gravações das fitas da TV - Escola, empréstimos de fitas gravadas aos professores, organização e atendimento a professores e alunos no uso do vídeo da TV - Escola."	"Escola viva" "Eleição é coisa séria" "Matemática criativa" "Construindo com arte" "Problemas sociais brasileiros"	Março de 1996	Setembro de 1996	Outubro de 1996	250	As fitas gravadas são catalogadas em livro ata por ordem de gravação. Nessas fitas não estão organizadas por tema.	01
"G"	1.067	31	E. Fund. E médio	Janeiro de 1999	O P.P.P está desaparecido	"Pesquisa é ação" "Eleição é coisa séria" "Conservação do que é público" "Escola viva"	Março de 1996	Junho de 1996	Agosto de 1996	144	As fitas gravadas são catalogadas em livro ata por ordem de gravação. Mas as fitas não estão organizadas por temas.	03
"H"	726	24	E. Fund. 1ª a 8ª séries	Agosto de 1999	O P.P.P está desaparecido desde janeiro de 1999	"Arte em movimento" "Problemas sociais brasileiros" "Conservação do que é público" "Matemática criativa"	Março de 1996	Outubro de 1996	Outubro de 1996	136	Há um livro ata com o resumo dos programas gravados. Mas não estão catalogados por temas.	02

QUADRO II

Escola	Disciplinas que mais utilizam	Há coordenador de TV escola	Sala p/ assistirem programas	Recepção coletiva dos programas	Motivo para não realização de recepção coletiva dos programas	Qualidade de som / imagem	Grava toda programação	Observação
"A"	Ciências, História	Não	O kit é deslocado para a sala de aula	Sim. A escola promove junto a seus professores formação continuada em serviço através da programação da TV - Escola. A escola faz, a cada 15 dias, o momento pedagógico, em que são utilizados os vídeos da TV - Escola.		Boa	Sim	A escola não recebeu nenhum treinamento ou capacitação para o uso do TV - Escola. A escola teve no início do ano de 1999 um televisor e um videocassete roubados a partir de então a diretora leva o seu próprio televisor para ser utilizado na sala de aula. A escola recentemente recebeu a visita da Revista da TV - Escola para documentar as experiências inovadora de utilização do TV - Escola.
"B"	História Geografia, Ciências e Português	Não	O "kit" está instalado em uma sala de aula	Não	A falta de tempo na escola para utilização dos programas	Boa	Não. A escola gravou os programas até junho/99	As fitas do programa TV Escola ficam amontoadas em cima de um arquivo na sala da diretora.
"C"	História, Geografia, Ciências	Não	"Os alunos assistem aos programas na sala de coordenação pedagógica"	Não	Falta de tempo na escola para reuniões coletivas	Boa	Não. Grava os programas que os professores escolhem	Um kit tecnológico está guardado na sala da diretora, sem nenhuma utilização.
"D"	Ciências e Estudos Sociais	Não	O "kit" é deslocado para a sala de aula.	Não	Falta de tempo na escola para reuniões coletivas	Ótima	Não. Grava os programas que os professores escolhem	As únicas vezes que os professores se reúnem são nos momentos do conselho de classe, realizado a cada bimestre, e no planejamento anual.
"E"	Geografia, Educação Artística, Literatura	Não	Própria	Não	Falta de tempo na escola para reuniões coletivas	Boa	Sim	O Programa TV Escola não foi motivo para realização de nenhum projeto inovador.
"F"	Ciências, História e Geografia	Não	O kit está instalado na biblioteca.	Não	Este ano de 1999, ocorreram várias mudanças na escola, desde a troca na administração da escola, até a troca constante de professores. Falta de tempo no horário de funcionamento da escola para realização de reunião pedagógica.	Ótima	Sim	O professor utiliza individualmente a programação do TV Escola. Não há uma articulação entre os professores e a coordenação pedagógica para recepção coletiva dos vídeos.
"G"	História, Geografia, e Ciências	Não	Até o início do ano de 1999, existia sala própria. Atualmente a sala funciona como turma aceleração de aprendizagem.	Não	Não há tempo disponível na escola para realização de reuniões pedagógicas e para assistirem aos programas	Ótima	Sim	Os coordenadores pedagógicos quase não tem contato com os programas do TV - Escola. A gravação dos programas é feito por um auxiliar administrativo.
"H"	Ciências, Matemática, História e Português	Não	O "kit" está instalado em uma sala de aula	Não	Falta de tempo na escola para reuniões coletivas	Regular	A escola gravou os programas até junho/99	A escola possui TV a cabo. Ela não paga pelo serviço. Alguns professores realizam pequenos projetos individuais e utilizam os programas do TV - Escola. A escola desenvolve dois projetos: "Gensericco pela paz", "Direitos humanos"
								Os coordenadores pedagógicos não tem nenhuma responsabilidade com a programação do TV Escola, pois todo o processo de gravar, catalogar, organizar é feito por um auxiliar de secretária.

Observações: Quanto aos Recursos da Escola:

- A Escola é mantida com os recursos do FNDE, com a verba de manutenção advindas da Secretaria da Educação e da contribuição da caixa escolar.
- Até novembro 1999, as escolas não receberam os recursos do FNDE e da Secretaria de Educação.