

# O paradigma emergente e a integração das novas tecnologias no Projeto TV Escola

José Rogério Vitkowski<sup>1</sup>

## RESUMO

A proposta desse texto é apresentar nossas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias no espaço-tempo escolar, como o vídeo e a TV, através da análise crítica de uma modalidade de educação a distância, o programa TV Escola. É fruto de estudos e de experiências profissionais, que culminaram no trabalho apresentado como dissertação de Mestrado, em 1999, na Universidade de Ponta Grossa/Pr.

Palavras-chave: tecnologia, linguagem audiovisual, aprendizagem

A proposta desse texto é apresentar nossas reflexões sobre a inserção das novas tecnologias no espaço-tempo escolar, como o vídeo e a TV, através da análise crítica de uma modalidade de educação à distância (EAD), o programa TV Escola. É fruto de estudos e de experiências profissionais, que culminaram no trabalho apresentado como dissertação de

Mestrado, em 1999, na Universidade de Ponta Grossa/Pr.

Aspectos motivacionais para a realização da pesquisa nasceram enquanto atuava como profissional da comunicação onde percebíamos o frequente contraste entre a linguagem das mídias, de forte impacto imagético, emotivo e a linguagem da escola, muitas vezes indiferente a essa

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação da UEPG . Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - Pr.

realidade. Na medida em que adentramos ao espaço de educação formal, agora enquanto professor-educador, surgiu o desejo de aprofundar o tema sobre as possibilidades da linguagem audiovisual na escola, buscando o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, em função de uma educação cidadã.

O programa TV Escola – implantado em 1995, em caráter experimental e a partir de março de 1996 em caráter definitivo em todo o Brasil, utiliza um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação e segue duas diretrizes.

Conforme o MEC, o TV Escola: *Busca priorizar a capacitação e a formação contínua dos professores das redes públicas de educação básica e se compromete com a melhoria da qualidade do ensino.* (BRASIL, MEC, 1995, p. 3)

O projeto pretende ainda, conforme MENEZES : “capacitar e atualizar os professores brasileiros, de modo especial no uso de novas linguagens” . (1996, p. 38) .

Há, portanto, uma expectativa de que o uso de novos materiais, linguagens e tecnologias possa dinamizar a vida no interior da escola, produzindo mudanças significativas na estrutura institucional .

Diante desse quadro procuramos explicitar inicialmente em nosso trabalho qual a relevância das novas tecnologias na aprendizagem, particularmente o vídeo e a TV, através da fundamentação teórica necessária .

Ampla literatura enfatiza que a aprendizagem somente se viabiliza se os sujeitos forem ativos no processo, que o educando precisa situar-se numa posição de ação de construção e reconstrução do conhecimento. Sem contrapor-se a essa concepção, um aspecto significativo que se acrescenta é o de que a aprendizagem se nutre também da emoção e da afetividade, tendo-as como fatores de motivação e como um dos fundamentos da aprendizagem reconstrutiva.

Nas palavras de DEMO (1998, p. 34) “o esforço reconstrutivo pessoal não é um fenômeno apenas formal de raciocínio e análise, mas de envolvimento do aluno como um todo”.

Não obstante, é facilmente constatável a dificuldade da escola obter essa perspectiva integrada de aprendizagem. A educação formal está condicionada por reducionismos e dualismos que separam corpo e mente, o sensorial do racional, o lógico do intuitivo, o concreto do abstrato, o visual do impresso. Predomina, desse modo, o conhecimento de tipo lógico-matemático, as habilidades ligadas ao cálculo, à leitura e à escrita .

Contudo, essa não é uma perspectiva fortuita, casual, mas está associada a uma visão de mundo e de homem, de um modelo de ciência e de racionalidade, apontado por muitos autores como paradigma cartesiano-newtoniano .

Ocorre que esse modelo científico,

que deita suas raízes históricas no período conhecido como o da revolução científica, acontecida nos séculos XVI, XVII e XVIII, tendo como expoentes Nicolau Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton, tem sido questionado nos seus pressupostos epistemológicos e nas suas conseqüências para a sociedade e para educação.

Questiona-se hoje, por exemplo, a perspectiva cartesiana, em que a essência da natureza humana está no pensamento o qual é separado do corpo. A mente, essa coisa pensante, está separada do corpo, coisa não pensante, coisa extensa e constituída de partes mecânicas. O dualismo entre matéria e mente, corpo e alma, teve profundas repercussões no pensamento ocidental, e nos levam a aceitar o corpo separado de nossa mente, como coisas absolutamente desconectadas.

Essa e outras perspectivas têm sido indicadas como reducionistas e apresentam os limites do velho paradigma que necessitam ser revisitos e superados. Em decorrência disso, busca-se um paradigma emergente que apresente novas concepções de homem, natureza, sociedade, e que sugira novas pautas educacionais.

O paradigma emergente, é configurado através de uma rica e diversificada reflexão epistemológica, que assenta suas bases nas novas e instigantes descobertas no domínio das ciências naturais estendendo-se às ciências humanas. Na perspectiva desse paradigma científico e societal,

as relações entre sujeito e objeto tomam uma perspectiva de continuidade e interação. Assim, não se admite a separação homem/natureza, corpo/mente, corpo/espírito e, desse modo, são apresentadas novas pautas educativas, dentre elas, uma perspectiva de construção do conhecimento não dualista, mas de modo integrado. Isso significa dizer em termos educativos que cada educando é indiviso e que ele reconstrói o conhecimento usando a razão, e também a intuição, as sensações e as emoções.

Nesse paradigma emergente, entende-se que tal como o conhecimento deve traduzir-se em auto-conhecimento o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Segundo MORAES (1996, p. 65), as novas pautas sugeridas pelo paradigma emergente dão origem a uma matriz educacional que procura uma escola expandida :

*(...)Reconhece a ampliação dos espaços onde trafegam o conhecimento e as mudanças no saber, ocasionados pelos avanços das tecnologias da informação e as suas diversas possibilidades de associações, o que vem exigindo novas formas de simbolização e de representação do conhecimento, geradoras de novos modos de conhecer, que desenvolvem muito mais a imaginação e a intuição. Estes aspectos exigem que os indivíduos sejam alfabetizados no uso de instrumentos eletrônicos e saibam produzir, utilizar, armaze-*

*nar e disseminar novas formas de representação do conhecimento .*

As inovações tecnológicas estão pois a exigir mudanças profundas em diversos campos do conhecimento humano e embora não sejam apanágio para os males da educação, sobretudo a pública, podem contribuir no desenvolvimento da ação educativa numa perspectiva integrada do conhecimento e, inclusive, oferecer à sociedade maior acesso a diferentes espaços educativos .

Tendo em consideração esse fio condutor, e considerando pois, as expectativas do projeto e as possibilidades da linguagem audiovisual no espaço-tempo escolar, buscamos compreender de que modo elas se efetivam na prática, de onde emergiu o seguinte problema proposto na pesquisa: até que ponto o Projeto TV Escola, num contexto de EAD, contribui para viabilizar as pautas educativas que procedem do paradigma emergente ?

Para respaldar as questões que subjazem a esse problema, partimos de alguns pressupostos básicos e buscamos construir um quadro teórico de fundamentação por meio do diálogo com autores que tratam da questão significativamente, alguns merecendo maior ênfase.

Assim, tendo como pano de fundo as questões que envolvem a crise de paradigmas e a necessidade, quando menos, de um paradigma emergente, tomamos como base teórica Thomas Khun, Boaventura de Souza

Santos, Fritjof Capra e Maria Cândida Moraes . Referindo-nos à aprendizagem, buscamos subsídios em Howard Gardner, autor da teoria das inteligências múltiplas. Ao enfocar as novas tecnologias e a linguagem audiovisual, consideramos as contribuições de Umberto Eco, Francisco Gutierrez, José Manuel Moran e em especial Pierre Babin. No contexto de EAD nos valem, sobretudo, das contribuições de Onilza B. Martins.

A procura de respostas para o problema apresentado implicou em reconhecer, que inúmeros processos comunicativos inseridos nas novas tecnologias, especificamente na vertente televisiva, não são automáticos, mas passam por diferentes mediações de dois grandes núcleos: o do emissor ou da produção e o dos usuários dos serviços, que é o campo da recepção.

Esses dois campos, embora pertençam ao mesmo universo institucional de políticas públicas de comunicação e de educação, possuem lógicas distintas, cada qual com expectativas e finalidades próprias.

No campo da recepção, historicamente a escola tem evidenciado dificuldades e resistências para a incorporação de novas tecnologias que se utilizam de outras linguagens na mediação do conhecimento . Isso provém de todo um cenário da recepção, que afeta a consolidação de projetos que se utilizam da TV com fins especificamente educativos.

Desse modo, algumas questões

subjacentes que tangenciam o problema foram investigadas, notadamente: Até que ponto o TV Escola está estruturado para atingir os seus objetivos? O projeto atualmente existente considera as condições sócio-ambientais da escola e sócio-profissionais do professor para o alcance de suas metas? O programa contribui para a capacitação do professor em serviço?

Para a realização da atividade investigativa, optamos por privilegiar a abordagem de cunho qualitativo, opção justificada pela forma de investigação realizada, a qual priorizou a análise documental, através das informações e estudos contidos em diferentes documentos referentes ao TV Escola.<sup>2</sup>

A articulação das diversas fontes, considerando as múltiplas faces do TV Escola, possibilitou a percepção dos avanços, obstáculos e contradições de um empreendimento de tal envergadura. O trabalho hermenêutico das fontes se fez a partir da perspectiva do paradigma emergente, com a formulação de um referencial teórico, não neu-

tro, e em contínua reelaboração durante o levantamento e interpretação documental.

### Os resultados da pesquisa

A pesquisa deteve-se na análise documental, considerando diferentes mediações entre o pólo da emissão do programa TV Escola e o da recepção. O estudo concentrou-se na análise de fatores que alteram ou mesmo, impedem a execução dos objetivos propostos pela emissão do TV Escola, considerando, desse modo, de que a inserção tecnológica, não se desenvolve isolada de outras mediações. As categorias selecionadas para efeito didático, integradas e articuladas no âmbito do trabalho enfocaram dois eixos fundamentais: a mediação tecnológica na perspectiva audiovisual e as condições socio-ambientais da escola; as condições socio-profissionais do educador, à luz do professor reflexivo.

Uma primeira referência necessária diz respeito à cobertura do programa. A iniciativa estratégica do

---

<sup>2</sup> - O relatório Síntese Nacional da 3ª coleta de dados realizado no período de setembro a novembro de 1996, pelas Secretarias Estaduais de Educação, coordenado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

- Os principais resultados da pesquisa avaliação da descentralização dos programas Federais de apoio ao ensino fundamental, 1997-1998, que tem como base a pesquisa realizada pelo Núcleo de Políticas Públicas da Unicamp, de caráter mais quantitativo.

- O relatório síntese publicado pelo MEC em 1998, que tem como base a 2ª pesquisa, efetuada pela Fundação Cesgranrio, de natureza essencialmente qualitativa, para avaliar os usos e impactos da TV Escola no universo escolar.

- As fontes foram complementadas através de outros documentos, notadamente os materiais de divulgação do Programa, como a Revista TV Escola.

MEC, foi a de implementar o programa de modo rápido e massivo, através da distribuição de kits tecnológicos<sup>3</sup>.

A preocupação com a distribuição dos kits está relacionado com o início do processo para atingir os objetivos do programa que só começa definitivamente quando a escola recebe e grava e utiliza os programas transmitidos. Os diferentes documentos assinalam que, desde o início do projeto a instalação dos kits é progressiva e está presente em dois terços das escolas públicas brasileiras, obtendo uma cobertura estimada de 21,9 milhões de alunos e 840 mil professores (DRAÍBE, [1999 ?], p. 2) .

Observando atentamente a evolução dos dados até os mais atuais, os registros indicam que o processo de consolidação do Kit aumentou<sup>4</sup> e que os equipamentos estão instalados em quase todas as regiões, mas isso não parece ter mudado efetivamente os índices dos que gravam, conforme se deduz do relatório da Dra. Draibe, coordenadora de avaliação do TV Escola : “Bem menos –embora alcançando metade e dois terços da escola – é a participação daquelas que gravam os filmes do programa” (DRAIBE, [1999 ?], p.3) .

Esse descompasso entre distribuição dos Kits e gravação dos progra-

mas diminui o impacto e a realização dos objetivos do TV Escola para grande parte do público alvo, fragilizando muitas expectativas .

Para equacionar a utilização dos materiais por parte das Escolas que tem o Kit, gravam e efetivamente fazem uso dele, os documentos oferecem os denominados indicadores de desempenho. Os indicadores são a destinação e a periodicidade do uso dos filmes reproduzidos. Eles permitem verificar tanto a intensidade do uso – através da periodicidade, quanto o público alvo a que se destinam os filmes, se alunos ou se professores.

Conforme os indicadores, nessa fase de expansão quase plena dos kits tecnológicos, do total das escolas que fazem gravações, que não cresceram na proporção da distribuição dos Kits, são 61% as escolas que utilizam a programação semanalmente com docentes e 68% são as escolas que utilizam semanalmente a programação com alunos (DRAÍBE, [1999 ?], p.4).

O que se percebe, portanto, na estratégia de implementação do TV Escola, é que há um incontestável avanço no sentido da consolidação da infra-estrutura tecnológica do programa, o que é significativo mas, ao mesmo tempo, permanece um grande número de escolas que sequer gravam a

---

<sup>3</sup> Aquisição de antena parabólica, Tv, Vídeo e 10 fitas VHS.

<sup>4</sup> Em todo o País, já foram adquiridos 56.770 kits. BRASIL, MEC. Revista TV Escola .Junho 2000 p. 41

programação. Considere-se que das escolas que gravam e utilizam os materiais, nem sempre o fazem de modo e em circunstâncias apropriadas. São vários problemas no espaço da recepção que atuam até mesmo como vetores dos objetivos do projeto.

Um sério vetor que merece consideração diz respeito à qualidade dos aparelhos. Nem sempre a compra de equipamentos básicos é de boa qualidade e essa constatação parece ser minimizada, pois os documentos dão ênfase constante ao sucesso da instalação dos Kits, de forma acabada. Exemplo de má qualidade, são os famosos televisores Cinerall, os quais se revelam de péssima qualidade, e que foram comprados por meio de licitação pública em vários Estados, mas sem a combinação de critérios de preço e qualidade dando margem para se perceber, inclusive, que a lógica do interesse privado se sobrepôs sobre o interesse público no que concerne à compra de muitos equipamentos .

Uma vez adquirido um aparelho de má qualidade, é evidente que o trabalho será prejudicado ou praticamente nulo, embora permaneça nas estatísticas como “instalado” e em funcionamento. Considere-se, ainda, que na maior parte dos casos, o número de monitores adquiridos pelas escolas é insuficiente e de tamanho desproporcional. Prevaecem os televisores de 20 polegadas, projetados para a utilização doméstica, de limitado campo visual .

Outras dificuldades se acrescen-

tam nesse nível. Nem sempre os aparelhos têm uma manutenção regular. O acesso aos vídeos e TV por vezes é restrito, ou em grande parte mal alojado .

Numa sociedade que valoriza ambientes aconchegantes e em consonância com a cultural audiovisual, a escola não tem conseguido criar esses espaços de modo apropriado. As condições da sala de aula com alunos amontoados, o simples descuido com o tamanho e o posicionamento do televisor, freqüentemente alojado com horrorosas grades, põem por terra muitas tentativas de trabalho na perspectiva da linguagem audiovisual .

Outros condicionantes se interligam às condições socioambientais da escola. Há educadores que não têm familiaridade com as novas tecnologias. O que é evidente para muitos, não é para tantos outros. E se a competência técnica é indispensável para apertar botões, e esse aprendizado é de simples solução, as freqüentes panes em equipamentos e a insegurança do educador são inibidoras de muitas iniciativas .

É necessário compreender que, na perspectiva do conhecimento integrado, fornecido pelo paradigma emergente, o audiovisual não é apenas o meio tecnológico, mas também o agente educacional. O audiovisual deve ser uma extensão do corpo, da sensibilidade e da maneira própria de se comunicar do educador .

De fato, o grande inconveniente do audiovisual é que muitos forma-

dores não são audiovisuais. Habitados à linearidade da escrita, algumas vezes da seriedade rançosa, e premiados por um absurdo sistema produtivo que lhes cobra mais do que podem dar, a mediação tecnológica, aqui compreendida na perspectiva audiovisual, acaba por ser esvaziada, pois significa muito mais do que apertar botões e passar filmes.

Uma postura didática com audiovisuais é tão complexa quanto a do desenvolvimento da didática-escrita. Os materiais audiovisuais não podem ser vistos apenas como facilitadores “da mensagem”, ou vistos como para “ganhar ou preencher o tempo” pela falta de objetivos definidos previamente. Até o “fruir” e o deleitar-se com a curiosidade de um fato, com a beleza de uma obra, fornecidos pelos diferentes produtos, exigem rituais de preparo.

Portanto, trabalhar didaticamente com as novas tecnologias implica uma série de conhecimentos necessários, que permitam que o professor atue “em estéreo”, em duas vias constantes, diferenciadas e complementares. São questões que vão da seleção do conteúdo apropriado dos materiais, do tempo disponível para utilização, das condições ambientais da sala de aula e tantas outras, perfazendo uma equação engenhosa, que não considerada atentamente, chega a anular as iniciativas.

Com o mesmo cuidado, ou até maior, com que um professor planeja sua aula e seleciona textos e autores,

também deve selecionar os programas e vídeos apropriados, para explorá-los didaticamente em sala de aula, pois os materiais não funcionam por si sós .

Cabe observar que, se de um lado o TV Escola oferece ótimos programas em vídeo, por outro, isso não significa que todos são bons, ou ainda que todos os programas possam ser adaptados a distintas realidades sem a análise do professor. Prova disso é de que no processo de avaliação dos vídeos, pela CESGRANRIO, constatou-se, por exemplo, “que grande parte dos vídeos da área de Ciências e Meio ambiente é estrangeira, o que resulta em um privilégio de conteúdos distantes de nossa realidade” (BRASIL. MEC, 1998, p.23).

As enormes possibilidades da linguagem audiovisual, muitas vezes são limitadas pelas contradições do setor da emissão, que opera colocando no ar os programas que dispõe, muitos sem a adequação ou qualidade desejável.

Um produto audiovisual normalmente envolve somas e cifras vultuosas para sua elaboração. Na lógica do produto, os processos de elaboração, compra e divulgação dos diferentes materiais, nem sempre são precedidos apenas pelo interesse educativo, mas também pelo econômico. Desse modo, as contradições da emissão, refletem-se diretamente na recepção. Se os produtos apresentam limites, uma vez mais a responsabilidade criativa recai sobre o professor



no critério de seleção, escolha, organização e uso de materiais. Cabe, portanto, à escola e ao educador a reapropriação dos produtos audiovisuais.

Assim, está fora de dúvida de que a proposta do Programa TV Escola só frutifica nas instituições que apresentam condições ambientais satisfatórias, além de professores capazes de transformar os televisores e os materiais audiovisuais em materiais didáticos e educativos.

Isso torna-se particularmente importante, pois a reapropriação dos materiais audiovisuais não significa somente utilizá-los instrumentalmente, isto é, como recursos de transmissão de informações, mas como intermediações culturais que caracterizam o ensino, como salientam RESENDE E FUSARI (1998, p.238):

*Como intermediações culturais são portadoras de idéias, emoções, atitudes, habilidades, e portanto, traduzem-se em objetivos, conteúdos, métodos de ensino .*

Essa função de mediação, tanto quanto as demais mediações do ensino, atua no sentido de prover condições e modos de assegurar a relação cognitiva e interativa dos alunos com os objetos de conhecimento, na sua relação com a cultura organizada, do mundo vivido de educadores e educandos.

RESENDE E FUSARI (1998, p. 239) sugerem ainda uma intenso cuidado com a linguagem dos produtos, pois:

*são significações materializadas por alguém em linguagens humanas, tecidas em textos que expressam cultura e existência mobilizados de diversas maneiras por quem os produz, os veicula, os recebe, os transforma.*

A ênfase proposta pelas autoras é dada na retomada do cotidiano dos alunos, na sua relação cultural, que interage com os temas, questões e valores mediados pelas linguagens midiáticas, cujas formas de composição de mensagem, sua qualidade ou pertinência estética, sua constituição particular apresentada pelo conceitor do produto, podem ser abordadas no espaço-tempo escolar, o que permite uma ampla variedade de trabalhos com e a partir dos produtos audiovisuais .

Desse modo, os educadores escolares precisam dominar um saber sobre produção social de comunicação cultural e um saber ser comunicador escolar com mídias. Isso amplia enormemente as condições e saberes necessários para a utilização das novas tecnologias, que não ocorre sem um trabalho de sensibilização e formação.

As pesquisas do TV Escola demonstram ainda, que o Projeto só se desenvolve satisfatoriamente, onde se percebe uma estreita correspondência entre as ações de sensibilização e de formação específica. Ou seja, a adesão não se dá de forma espontânea; ela depende de estímulo e incentivo, que desencadeiem a reflexividade e iniciativa do professor .

No contexto de EAD toma vulto crescente, como elemento auxiliar, a figura do professor-tutor, que tem a função de orientar, assessorar, acompanhar avaliar e realizar as mediações necessárias para o desenvolvimento desses processos.

No Programa TV Escola, o papel do tutor é apresentado por monitores; contudo, com facilidade se constata que essa função, está sendo delegada e realizada por qualquer funcionário mais disponível da escola. Esse agente educacional, normalmente é treinado para realizar gravações e organizar materiais, mas sua formação geralmente se reduz à procedimentos de ordem técnica, uma vez que é obtida em cursos relâmpagos.

Mas a perspectiva do audiovisual e do conhecimento integrado não se esgota nas tecnologias. Exige-se, ainda, mudanças de mentalidade por parte de educadores e educandos.

Uma dessas mudanças é que professores e alunos deixem de realizar o transformismo intelectual, obedecendo às regras rígidas da cultura escolar, de acento exclusivamente racionalista, textual e linear. Todavia, mais do que isso, é necessário continuamente envidar esforços para superar o distanciamento emocional entre educadores e educandos, buscando atitudes autenticamente comunicativas. A emoção, a afetividade devem estar cada vez mais presentes na escola. Não se pode obscurecer o fato de que professores e alunos são totalidades múltiplas, e que o ato peda-

gógico envolve não apenas o desenvolvimento da inteligência lingüística ou lógico-matemática, ou qualquer outra, isoladamente. Mas se isso pode ser verossímil, também o é a consideração de que as iniciativas ligadas à linguagem audiovisual devem passar por uma postura existencial, didática e histórica do professor, articuladas aos ambientes e instituições educacionais.

Outro objetivo prioritário do TV Escola é o da formação dos professores, colocando em relevo o processo ensino-aprendizagem no sentido da formação do próprio educador.

Ao referir-se à formação de professores, na perspectiva do paradigma emergente, o modelo de formação pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto acabado e pronto, mas um movimento permanente que se desdobra em ações e que se concretiza em processos de reflexão. É um movimento de reflexão “na ação”, “sobre a ação” e “sobre a reflexão na ação”.

Nesse modelo formativo, denominado prático-reflexivo, propõe-se formar um profissional que se torne capaz de refletir na e sobre a sua prática, refazendo inclusive os processos que orientam a sua reflexão. Busca-se, desse modo, ressignificar e valorizar a riqueza da experiência que reside na prática dos professores.

O TV Escola propõe a formação docente no ambiente escolar e desse modo, a escola deixa de ser apenas local de trabalho para se constituir

também em espaço de formação. Isso implica refletir articuladamente sobre as condições sócio-ambientais da escola e com as condições sócio-profissionais do educador, também numa perspectiva política.

É significativo notar que, para o MEC, o TV Escola :

*assegura ao Governo Federal o cumprimento de seu compromisso de valorização do professor, desenvolvendo atividades de formação, capacitação e treinamento em múltiplas linguagens, diversificando os espaços educacionais e ampliando os domínios do conhecimento. Assim, cumpre também a sua meta de elevar significativamente a melhoria da qualidade e equidade da educação brasileira (BRASIL, MEC, 1997a p.7).<sup>4</sup>*

A ênfase conclusiva na valorização do professor, nas atividades de formação e capacitação profissional denota um entusiasmo que necessita ser questionado, também através dos dados que as pesquisas fornecem .

No relatório/pesquisa do CONSED, (1997), cuja metodologia foi considerada inapropriada, inclusive pelo “subjetivismo” do pesquisador, aparece de modo contundente a indicação de que um dos principais obstáculos para utilização do TV Escola é :

*a falta de tempo e o desincentivo dos baixos salários são apontados*

*pelos professores como principais razões para não aderir aos cursos oferecidos pela TV Escola.*

Na sequência, o documento sugere :

*para que o TV Escola cumpra um dos seus principais objetivos, capacitação docente – será necessário criar algum tipo de incentivo ao professor (BRASIL, MEC, 1997 b, p. 46).*

Com relação aos salários, é possível afirmar que meio salário não justifica meio profissional, mas também sem salário é impossível ser profissional. Na busca da luta pela sobrevivência, os professores, sobretudo os mais jovens, têm sido obrigados a permanecer com múltiplas jornadas de trabalho em diferentes escolas, o que tem ocasionado a perda de qualidade da ação educativa, acrescida da dispersão quase completa do educador. As condições salariais constituem-se, portanto, em sério vetor, que se une ao fator tempo .

Para acompanhar os cursos do TV Escola é necessário investir tempo. Esse constante indicador aparece na pesquisa da NEPP/UNICAMP, onde afirma-se que 56% das escolas não usavam os programas para capacitação devido à falta de horário específico na jornada do professor (DRAÍBE ,1997, p. 16)!

Uma educação de qualidade, na

---

<sup>4</sup> O grifo está no documento do MEC

perspectiva do paradigma emergente, supõe que os professores tenham tempo disponível. Tempo para o professor assimilar e produzir os novos conhecimentos, tempo para comparar, estabelecer as conexões, compreender as diferenças e integrar o conhecimento.

Esse tempo deve ser previsto no plano de carreira do magistério para capacitação e formação continuada em serviço, também no ensino médio e fundamental, como condição imprescindível para o exercício profissional digno e competente.

Nesse contexto, através da investigação documental percebemos um questão que pode ser interpretada paradoxalmente. Por um lado, as pesquisas reconhecem que falta tempo para o educador, por outro indicam que do universo das escolas que efetivamente gravam e utilizam a TV Escola: "25% dos professores assistem aos programas fora das aulas, na própria escola, e 35% assistem fora do horário das aulas, fora da escola" (DRAÍBE, 1997, p. 16).

O paradoxo está em que nos comentários de análise desse problema há um esvaziamento da questão, sugerindo-se constantemente que dados quantitativos sugerem que embora haja ausência, na jornada docente, de tempo inclusive para reuniões pedagógicas e planejamento, outros fatores pesariam mais. Esses fatores seriam a boa vontade de diretores e de professores, que até mesmo levam ou gravam os programas em casa.

Se é necessário reconhecer as iniciativas dos educadores que dedicam inclusive horas extras não remuneradas para a preparação do trabalho pedagógico, não se pode naturalizar esse fato. Ocorre comumente que na evocação da contínua boa vontade dos profissionais da educação, subentende-se a evocação de um perigoso imaginário perigoso, em que o professor deve ser heróico, sacerdotal e abnegado 24 horas por dia. Enquanto isso a realidade só evidencia o esvaziamento da cidadania do profissional da educação.

A pesquisa efetuada pela CESGRANRIO, aponta que as condições de trabalho do magistério operam como fatores de restrição à absorção da oferta tele-educativa e ilustra esse condicionante:

*O professor chega a um ponto que, mesmo que possa assistir à TV Escola, na escola, não tem um horário suficiente para ele... pelo que ele recebe, para botar um dinheiro na carteira tem que dar 40, 50 horas semanais, estudar e ainda fazer outras coisas. Então fica muito difícil. Professor de Cuiabá (BRASIL. MEC, 1998, p. 26).*

Mais do que uma ilustração chorosa, não há como negar de que esse é um retrato que, se não aparece encoberto nas pesquisas patrocinadas pelo MEC, é amenizado nas diversas "falas" que permeiam as publicações de ampla divulgação do TV Escola, como a Revista TV Escola.

Há de se reconhecer que os pro-

blemas abordados, não são criados pelo Projeto TV Escola, mas incidem sobre ele em termos de realidade educacional, e daí não faz sentido obscurecer os fatos. O que deveria acontecer é que o Projeto se configurasse com um claro compromisso de caráter político, alinhado com as perspectivas de reconhecimento integral do profissional da educação .

Notamos, porém, que o MEC e a SEED, através da auto-definição institucional, possuem funções executivas limitadas. Suas principais atribuições são de planejamento, apoio e de transferência de materiais. Considere-se que a articulação entre o papel do MEC, da SEED, e das Secretarias Estaduais de Ensino, passa por uma articulação de diferentes esferas de poder, num contínuo processo de transferência de responsabilidades: do plano Federal ao Estadual, às Secretarias Estaduais, aos Núcleos Regionais e aos Diretores que, por fim transferem para o professor o processo de utilização e apropriação do TV Escola.

Essa complexa articulação entre diferentes níveis institucionais, sofre portanto, a interferência de numerosos agentes na sua realização. Isso significa que obedece a realidades, legislações e estatutos sócio-profissionais heterogêneos. Depende de outras mediações micro-administrativas e de ações pontuadas por secretários de educação, coordenadores de núcleo e diretores de escola.

É assim estabelecida, uma

intrincada malha de gerenciamento que perpassa diferentes esferas de poder e cuja articulação em termos de compromissos políticos não acontece desligada das visões de mundo, de sociedade e de educação de cada esfera político-administrativa e dos agentes que a compõem.

Não é possível ignorar esse problema de fundo, nem tampouco permanecer estagnado, pois isso significaria deixar de lutar pela construção do paradigma emergente, que como nova epistemologia procura alternativas de emancipação e como nova subjetividade, recusa o conformismo de toda ordem .

Do ponto de vista prático, na perspectiva do paradigma emergente, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento da educação da escola pública. E isso significa, primeiro, a conquista pelos professores – com o apoio da sociedade organizada, de condições mínimas para o fazer pedagógico, sem o qual, nenhum plano terá sucesso, resultando apenas em devaneios pedagógicos, típicos da racionalidade técnica .

Para PEREZ GÓMEZ (1992, p. 99),

*os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. (...) A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos : complexidade, incerteza, instabilidade*

*de, singularidade e conflito de valores.*

Isso equivale dizer que a prática docente não acontece de forma isolada; ela se dá num amplo contexto de significados sociais, culturais e históricos e é também por eles influenciada e até mesmo determinada. Desse modo, é necessário que se reflita a ação docente e a formação do professor como um ato político, na perspectiva do paradigma emergente, que olha para o “sul”, em que não cabe a neutralidade política e pedagógica.

No presente contexto histórico, de avanços imensos das mediações tecnológicas, não se pode falsear o sentido das práticas tecnológicas. As mediações tecnológicas, na perspectiva do paradigma emergente e de EAD compromissada, não podem acontecer justapostas às necessidades das comunidades educativas, mas devem acontecer junto às comunidades e, portanto, junto às condições e reivindicações de classe das mesmas. Não se trata de defender uma postura meramente corporativista, mas de reivindicar reconhecimento profissional para um competente exercício da profissão.

É necessário considerar que, se por um lado, não se pode aprioristicamente negar os possíveis contributos do Projeto TV Escola na formação dos professores nas distintas realidades do país, por outro, a apropriação tecnológica deve ser prudente, pois não faz milagre.

A esse propósito, GATTI (1996,

p. 3) pondera com maestria :

*Rever um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo nosso processo de crescimento físico-fisiológico.*

Concordamos com a autora, pois se por um lado as novas tecnologias permitem inúmeras possibilidades formativas em diferentes níveis, por outro a temporalidade da formação humana não pode ser concebida, como se acontecesse num passe de mágica. É antes um processo lento, gradual e contínuo, e que demanda, portanto, investimentos também permanentes nas condições que propiciem a formação do profissional da educação.

Sem investimento humano e valorização real do profissional da educação, co-participantes e alavancadores da nova epistemologia e subjetividade sugeridos pelo paradigma emergente, não há receitas mágicas, pois educação também se faz com reconhecimento profissional em todos os sentidos. Quando isso falha, falham todas as inovações tecnológicas e falham também todos os seus remendos.

Dessas considerações depreende-

se que o TV Escola passa necessariamente pelas mediações ambientais da escola e sócio-profissionais do educador. Essas mediações permanecem como pano de fundo desafiador para o desenvolvimento da atividade formativa do profissional da educação, na perspectiva reflexiva.

Seria falso creditar todas as dificuldades do projeto TV Escola aos fatores ligados às mediações sócio-ambientais e sócio-profissionais do cotidiano educativo, mas a verdade é que eles existem e não são pouco influentes.

As práticas que envolvem novas tecnologias, como o TV Escola, são insumos do processo educacional; contudo, isoladamente, não podem ser consideradas suficientes para sustentar as políticas públicas de formação dos professores.

Tendo presente que as categorias utilizadas em nossa de pesquisa não esgotam a realidade, nem a imensa riqueza de experiências que um Projeto como esse pode gerar nas diferentes regiões do país, é possível afirmar que o TV Escola pode colaborar com o paradigma emergente, vindo ao encontro da nova epistemologia, que busca alternativas para os horizontes educacionais.

Todavia, como nova psicologia, que recusa a subjetividade conformista, é necessário ponderar de que não basta criar novos conhecimentos, é mister que as pessoas nele se reconheçam e dele se apropriem, pois

*de nada valerá inventar alternati-*

*vas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam* (SANTOS, 1997 p. 333).

Isso implica na necessidade permanente de diálogo crítico e criativo entre as propostas alternativas de educação e a exploração das novas tecnologias, sem reducionismos e mitificações. Implica ainda, não desconsiderar a contínua tensão e vinculação entre processos formativos e o lugar social de quem se forma; entre educação, conhecimento e poder.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BRASIL, MEC . **Revista TV Escola** . Brasília. Secretaria Nacional de Educação a Distância, nº 2 mar/abr. 1995 .
- 2 \_\_\_\_\_ . **Revista TV Escola** . Secretaria Nacional de Educação a Distância. Brasília: Junho, 2000.
- 3 \_\_\_\_\_ . **TV da Escola : Avaliação da TV Escola pela Fundação Cesgranrio**. Brasília : 1998.
- 4 \_\_\_\_\_ . Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Educação a Distância**. [Brasília ? ], 1997a. Mimeo.
- 5 \_\_\_\_\_ . **Relatório-Síntese Nacional da 3ª Coleta de Dados**. Projeto de apoio à Implementação, ao acompanhamento e à avaliação da TV Escola. Brasília : CONSED/SEED, Jan. 1997 b .

- 6 BABIN, Pierre. **Les Nouveaux Modes de Comprendre la génération de L'audiovisuel e de L'ordinateur.** Paris : Le Centurion, 1983.
- 7 CAPRA, Fritjof. **O ponto de Mutação.** São Paulo : Cultrix, 1981.
- 8 DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação.** Rio de Janeiro : Vozes, 1998.
- 9 DRAÍBE, Sonia Míriam . A avaliação dos resultados. Pesquisa NEPP/UNICAMP. **Revista TV Escola, Brasília : Brasil . MEC.** Secretaria Nacional de Educação a Distância. Edição Especial, p. 13-16, dez/1997 .
- 10 \_\_\_\_\_. **Os programas do Kits Tecnológico e TV Escola.** Principais Resultados da Pesquisa Avaliação da Descentralização dos Programas Federais de Apoio ao Ensino Fundamental – 1997-1998. [Brasília?], [1999?]. Mimeo.
- 11 ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo : Perspectiva, 1976.
- 12 GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério :** subsídios para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/ DPE, 1996.
- 13 GARDNER, Howard . **Inteligências Múltiplas. A teoria na prática.** Porto Alegre : Arte Médicas, 1995.
- 14 GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem Total. Uma pedagogia dos meios de comunicação.** São Paulo : Summus, 1978.
- 15 KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções Científicas.** 5ª ed. São Paulo : Perspectiva, 1997.
- 16 MARTINS, Onilza Borges. **A educação Superior a distância e a Democratização do Saber.** Petrópolis : Vozes, 1991.
- 17 MORAN, José Emanuel. Interferência dos meios de Comunicação no nosso conhecimento. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro. v.25. p.24-31, set/ nov. 1996 .
- 18 MENEZES, Mindé Badauy de. **TV Escola : Uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino.** In : **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro : v. 25, set/ dez. 1996 .
- 19 MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente : implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto.** Brasília : v.16, n.70 Abr./ jun.96.
- 20 PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÖVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- 21 RESENDE E FUSARI, Maria Felisminda. **Comunicação,**



Mídias e Aulas de Formação de professores : novas pesquisas?  
**IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.**  
Águas de Lindóia : v. 1, p. 238-253, maio, 1998.

22 SANTOS, Boaventura de Souza.  
**Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.** 3. ed. São Paulo : Cortez, 1997.