

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOVINA DA SILVA

INTEGRAÇÃO DO PROGRAMA TV ESCOLA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA-PI

TERESINA – PI
2007

JOVINA DA SILVA

**INTEGRAÇÃO DO PROGRAMA TV ESCOLA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA-PI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do CCE/UFPI, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Co-Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Pedrosa Loreiro Junior

**TERESINA – PI
2007**

JOVINA DA SILVA

**INTEGRAÇÃO DO PROGRAMA TV ESCOLA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS EM TERESINA-PI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação do
CCE/UFPI, para obtenção do grau de Mestre
em Educação.

Em 28/02/2007

Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Orientadora

Prof. Dr. Eduardo A. Pedrosa Loureiro Junior
Co-Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Olivette Rufino Borges Prado Aguiar
Examinadora Externa

Prof^ª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Examinadora Interna

Aos meus pais, Pedro e Socorro, que não freqüentaram escola, mas tiveram a sabedoria de apoiar, entender e incentivar a minha busca pelo saber.

Aos meus filhos, Johnatan e Jeahn, pelo carinho e amor dispensados nas horas de angústias, compreendendo a necessidade da minha dedicação na construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A todos que tornaram possível a realização deste sonho pessoal e profissional acalentado, há tanto tempo:

A Deus, de forma especial, por ser generoso comigo, dando-me saúde e iluminando as minhas trajetórias intelectuais e profissionais;

À Prof^a Dr^a Ivana, pelo apoio, confiança e, principalmente, pela orientação segura e competente.

Ao Prof. Dr. Eduardo Loreiro, pela confiança em mim depositada e pelas orientações brilhantes, tornando possível a construção deste trabalho;

À Universidade Federal do Piauí, por viabilizar a realização do mestrado;

À Prof^a Ms. Teresinha Nogueira, minha amiga, pelas proveitosas discussões empreendidas na organização deste trabalho;

Às colegas de mestrado Joana e Vilma, parceiras de curso partilhando experiências;

Ao corpo técnico administrativo e docente do Colégio Zacarias de Góis e da Unidade Escolar Lourival Parente, pela acolhida pessoal e pelas informações que respaldam este estudo;

Ao corpo técnico-administrativo que faz a Gerência Estadual de Educação Profissional – SEDUC, pelo apoio e atenção dispensados;

À Socorro Coelho, minha mana querida;

À minha amiga e confidente Gladys Saraiva, por aturar-me nos momentos difíceis desta trajetória;

À banca examinadora, pelas críticas e contribuições que enriqueceram este trabalho.

Os avanços didáticos dos professores em uma sociedade tecnológica são a caminhada para o sentido do humano e não apenas do racional ou institucional. Sobretudo para que, ao lado dos aspectos da memorização, verbalização e reprodução que ainda prevalecem na docência possam ser abertos espaços conscientes para a afetividade, a intuição, a imaginação, os assaltos do inconsciente e os raciocínios analógicos.

Kenski

RESUMO

Esta investigação trata de educação e tecnologia, tendo como objeto de pesquisa a integração do Programa TV Escola na prática pedagógica de professores de Ensino Médio de Escolas Públicas estaduais em Teresina-PI, objetivando investigar a prática desses professores, identificando os procedimentos didáticos utilizados nas aulas e verificando as condições físico-organizacionais de implementação do programa e sua influência no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Com esse objetivo, realizamos a pesquisa a partir do seguinte problema: há uma efetiva integração do Programa TV Escola na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio? Na compreensão do objeto, buscamos fundamentos nos teóricos: Moran; Masetto e Behrens (2006), possibilitando uma compreensão das questões referentes às tecnologias e as mediações pedagógicas; Contreras (2002), que demonstra a importância da autonomia dos professores; Veiga (1996), que nos conduz à reflexão sobre a prática pedagógica do professor, entre outros; Pretto (1996), que trata da relação entre escola, educação e multimídia; Napolitano (2002), cujo estudo trata do uso da televisão na sala de aula, e autores que abordam, de forma específica, o Programa TV Escola, como Guimarães (2001), que discutem o programa sob o prisma da prática do professor. Neste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa. Na pesquisa empírica, utilizamos a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados junto a uma amostra de 20 professores que integram o Programa TV Escola nas suas práticas. Para a análise e interpretação dos dados, elegemos as categorias: a) capacitação docente para o uso do programa TV Escola na prática pedagógica; b) inclusão do programa no planejamento docente e c) procedimentos didáticos nas práticas com uso do TV Escola. Os resultados apontam para a necessidade de capacitação dos professores e da coordenação do programa em promover esses espaços e apoio sistemático, garantindo a inclusão do programa na proposta pedagógica da escola, bem como no planejamento de ensino-aprendizagem, pois apesar de os participantes afirmarem utilizar os recursos do programa, percebemos um caráter de improvisado. A operacionalização do programa exige procedimentos para utilização dos recursos, mas se constatou que, mesmo havendo integração do programa nas escolas, ela ocorre de forma mecânica, portanto consideramos importante tomada de decisões dos órgãos competentes no sentido de viabilizar as condições didático-pedagógicas e estruturais para a efetiva integração do programa no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: TV Escola. Prática Pedagógica. Novas Tecnologias.

ABSTRACT

This inquiry deals with education and technology; it has as its research object the integration of *TV Escola* program with the educational practice of high-school teachers at public schools in Teresina, Piauí, in order to analyze said teachers' educational practices and identify their in-class didactic procedures, and also to verify the physical and organizational conditions of use of the program and its influence in the development of education and learning. With this objective, the research was undertaken from the following problem: Is there an effective integration of the *TV Escola* program with the teaching of high-school teachers? To understand my object of study, I looked for theoretical basis: in Moran, Massetto and Behrens (2006), who made me understand the educational questions amidst technologies and media; in Contreras (2002), who demonstrates the importance of teacher autonomy; in Valley (1996), who leads us into thinking about teachers' educational practices; in Pretto (1996), who deals with the relation between school, education and multimedia; in Napolitano (2002), whose study deals with the use of television in the classroom, and in authors who specifically approach *TV Escola* program, such as Guimarães (2001), who discusses the program under the point of view of teacher educational practices. In this study I made an option for a qualitative approach. In the empirical part of the research, I made use of the semi-structured interview as a tool to collect data among twenty teachers who integrate the *TV Escola* program with their educational practices. For analysis and data interpretation, the following categories were elected: a) teachers' qualification to use the *TV Escola* program in their educational practice; b) inclusion of the program in the teachers' planning, and c) didactic procedures in which the program was used. The results pointed toward the necessity of qualification for both teachers and the program coordinators in promoting these spaces and systematic support, thus vouching for the inclusion of the program in the schools' educational principles, as well as in the planning of teaching and learning process. Even though all the participants declared that they actually made use of the resources brought to them by the *TV Escola* program, I perceived a certain character of ad-libbing in their statements. The program operationalization demands procedures for the use of said resources, but it was shown that, even with the integration of the program in the schools, this integration occurs in mechanical ways. Therefore, it is important for the competent government agencies to take decisions that make possible the didactic and educational conditions and structures toward the effective integration of the *TV Escola* program in the process of teaching and learning.

Keywords: *TV Escola* program; educational practices; new technologies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Distribuição do número de professores por sexo, idade, escolaridade e experiência docente.....	67
QUADRO 2 - Capacitação docente para o uso do Programa TV Escola na prática pedagógica.....	73
QUADRO 3 - Inclusão do Programa TV no planejamento docente.....	81
QUADRO 4 - Procedimentos didáticos nas aulas com TV Escola	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA.....	18
1.1 Percurso investigativo.....	19
1.2 Método adotado na análise dos dados.....	23
1.3 Categorização dos dados.....	24
1.4 Período de coleta de dados.....	25
CAPÍTULO II - A PRÁTICA PEDAGÓGICA FRENTE AOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS.....	27
2.1 Formação docente e a necessidade de capacitação do professor para inclusão dos avanços tecnológicos na sua prática.....	29
2.1.1 Os desafios das mudanças paradigmáticas: da lógica da racionalidade técnica à lógica da construção de conhecimento.....	30
2.1.2 A multiplicidade de relações da prática pedagógica: inclusão de TV e vídeo.....	35
2.1.3 Autonomia docente: um caminho a ser percorrido.....	37
2.1.4 Formação docente no Brasil frente aos avanços tecnológicos.....	39
CAPÍTULO III - O PROGRAMA TV ESCOLA: INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	46
3.1 Os avanços tecnológicos e a inclusão da TV e do vídeo na educação brasileira.....	48
3.2 Programa TV Escola.....	56
3.3 TV e escola: uma relação possível	61

CAPÍTULO IV – PROGRAMA TV ESCOLA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA ESCOLA ZACARIAS DE GOIS (LICEU) E UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE	65
4.1 Perfil dos professores e das escolas pesquisadas.....	66
4.2 Capacitação docente para integração do Programa TV Escola na prática pedagógica na percepção dos participantes da pesquisa.....	73
4.3 O programa TV Escola no planejamento docente.....	80
4.4 Procedimentos didáticos nas aulas com o Programa TV Escola	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

O contexto sócio-histórico e político atual passa por profundas mudanças que requerem também transformações no contexto educacional, repercutindo no papel do professor e no seu fazer pedagógico, o que pressupõe a inclusão de novas tecnologias.

Nesse sentido, o interesse por essa temática surgiu da própria necessidade de usufruir dos avanços tecnológicos no exercício da prática pedagógica e, ainda, da própria experiência profissional como assessora do PROFORMAÇÃO-MEC, que possibilitou o contato com o Programa TV Escola, implementado pelo Governo Federal brasileiro com o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores e oferecer-lhes suporte para a prática pedagógica. Esse interesse terminou por guiar este trabalho investigativo de mestrado, centrado na integração do Programa TV Escola na prática pedagógica dos professores de ensino médio da rede pública estadual.

A experiência profissional nos oportunizou presenciar situações referentes à implementação do programa TV Escola, tais como:

- Estrutura precária para instalação do kit da TV Escola (TV, a Antena e o Vídeo);
- Pessoal sem o domínio técnico e preparo em conteúdo para a utilização do acervo e produção de novos vídeos;
- Inexistência de um projeto para o uso da sala de vídeo preconizada no programa, visto que a proposta pedagógica da escola não faz referência ao uso do espaço da sala de vídeo;
- Corpo docente sem conhecimento do acervo e de sua importância como material didático e como instrumento de formação continuada.

Diante dessas situações, consideramos necessária uma investigação sobre tecnologia e educação, especificamente sobre o Programa TV escola na prática pedagógica, pois muitos educadores ainda se encontram perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na ciência, na tecnologia, na economia, as quais repercutem na produção de conhecimentos e na escola e desafiam os educadores a questionamentos sobre o processo

ensino-aprendizagem e sobre o futuro de sua profissão, frente à inclusão dos avanços tecnológicos. Assim, tomamos como referência os docentes que fazem uso do material didático do programa TV Escola, que oportuniza a discussão, análise e crítica sobre a apropriação de novos conteúdos e tecnologias.

Percebemos o quanto se precisa avançar em estudo e implementação da tecnologia na escola em favor da qualidade das atividades docentes, tendo em vista um ensino-aprendizagem que responda aos anseios pessoais e sociais dos alunos e à demanda do mundo do trabalho.

A contemporaneidade tem se caracterizado pelos avanços tecnológicos. E a escola como tem se relacionado com essa realidade? A função social da escola vem se dicotomizando, pois, por um lado, impõe ideologias ou executando práticas isoladas que não consideram as novas formas de tratar o conhecimento; por outro lado, busca-se atribuir significados às informações que circulam na sociedade plural, tornando a escola um espaço de encontro de saberes que se inter-relacionam na complexidade da prática.

A tecnologia está exigindo uma reformulação do papel do docente, mas não necessariamente é a escola com tecnologias que vai resolver o problema da qualidade da educação e dos dilemas da ação pedagógica, entretanto seria injusto não se aproveitar a evolução tecnológica, que tanto beneficiou outras áreas, para construir melhorias nas formas de se ensinar e de aprender, já que tanto os docentes quanto os discentes convivem cada vez mais com um ambiente interativo de tecnologias midiáticas, sendo importante trazê-las para o interior da escola afim de aproveitar-lhes as possibilidades pedagógicas. Nesse momento que se fala tanto de inclusão, os recursos tecnológicos tornam-se armas essenciais para facilitar o processo inclusivo em todos os sentidos, e a escola não pode ficar indiferente a essa tendência.

Nesse sentido, é importante destacar que a falta de acesso às tecnologias não afeta apenas os carentes do ponto de vista socioeconômico, mas, embora ninguém seja contra a idéia da disseminação dessas tecnologias, esse é um assunto controverso, por isso, neste trabalho, apresentamos diferentes autores com visões diferentes sobre essa problemática.

Sem dúvida, há necessidade de mudanças nas políticas educacionais do país, com a criação de novos projetos pedagógicos nas instituições de ensino, o que exige o uso diferenciado e abrangente dos recursos tecnológicos, uma vez que um novo paradigma na educação começou se delinear, e nele os sujeitos da prática pedagógica têm um novo papel. Entretanto não basta introduzir, no ambiente escolar, computadores, televisão, vídeo ou

mesmo os recursos da multimídia para se fazer nova educação. É preciso transformar esses recursos em instrumentos de mediação nas formas de pensar e agir. Nesse sentido, Levy (1997, p. 7) afirma que

Novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática, [...] com isso as relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos, a escrita, a leitura, a visão, a audição, a criação, bem como a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola brasileira precisa sair da concepção reducionista e manipuladora e tornar-se instituição capaz de trabalhar multiplicidades de mundos que ultrapassem o fundamento da razão em busca do uso da imaginação. Centrada em procedimentos dedutivos e lineares, a escola desconhece em muito o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo.

No ano de 1996 surge o TV Escola, que é um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED, do MEC, voltado para a melhoria da qualidade do ensino público. Esse programa tem como núcleo um sistema de transmissão de imagens via satélite que produz e difunde por todo o Brasil material didático-pedagógico, o qual é distribuído pela internet. A programação do TV Escola tem como objetivo a formação continuada de professores e o suporte no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Diante da necessidade de uma escola aberta às novas tecnologias, buscamos compreender práticas como o Programa TV Escola, na época uma oportunidade de acesso tecnológico inovador, hoje questionado quanto a sua operacionalização. Realizamos esta pesquisa a partir do seguinte problema: Há uma efetiva integração do Programa TV Escola na prática pedagógica dos professores do ensino médio? Há influência da capacitação docente em relação ao uso do programa na prática docente? Os professores incluem de forma sistemática o programa no seu planejamento didático? Quais os procedimentos didáticos utilizados pelos professores nas aulas com vídeo?

Objetivamos com este estudo investigar a integração do Programa TV Escola na prática pedagógica dos professores de duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio do município de Teresina - Piauí, tendo como objetivos específicos:

- Explicitar a influência da capacitação docente no uso do programa TV Escola;

- Verificar a inclusão do Programa TV Escola no planejamento pedagógico dos professores e sua influência no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem;
- Analisar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores nas aulas com o TV Escola.

Na tentativa de responder a esses questionamentos, analisamos a prática pedagógica dos professores do Colégio “Zacarias de Góis” e Unidade Escolar “Lourival Parente”, escolas consideradas de grande porte, por atenderem a uma demanda de alunos de vários bairros. A primeira localiza-se no centro da cidade, e a segunda, na zona sul de Teresina, as quais possuem o Programa TV Escola.

Nossa trajetória profissional construída na educação pública estadual, vivenciando funções diversificadas, possibilitou contato com essas instituições de ensino médio e, conseqüentemente, conhecimento acerca da realidade das mesmas, fato que nos despertou o interesse em realizar este estudo, enfocando o Programa TV Escola, num contexto caracterizado por tecnologias de comunicação e informação inovadoras.

Essas tecnologias, concebidas não apenas como instrumentos a serem utilizados, oferecem outras formas de aprendizagens, contribuindo para desenvolver lógicas, competências e sensibilidades e produzindo comportamentos bem diferentes do processo linear, sistemático e previsível das aprendizagens tradicionais o que constitui um desafio diante do qual, alguns profissionais se mantêm passivos, enquanto outros o vêem como oportunidade de integração das práticas com os saberes. Atualmente, discute-se a inclusão gradativa de novas tecnologias como a informática na educação, no entanto questionamos se o Programa TV Escola está realmente integrado nas práticas pedagógicas do professor.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se investigar o trabalho docente com tecnologias e especialmente a utilização do Programa TV Escola, nas instituições supracitadas, pois consideramos os resultados importantes do ponto de vista da averiguação empírica das possíveis mudanças do trabalho docente com inclusão do acervo desse programa. Arruda (2004, p.16) ressalta, quanto às tecnologias na educação, que

Percebe-se um problema merecedor de consideração: as novas tecnologias educacionais passam a exigir do profissional docente posturas diante do conhecimento e do processo cognitivo de aprendizagem de seus alunos, mas essas tecnologias ainda não estão disseminadas no Brasil. Portanto, a existência de escolas, tanto públicas quanto privadas, que se encontram em patamares diferentes de inserção de novas tecnologias educacionais pode

gerar dois tipos de profissionais da educação, bem como dois tipos de alunos, os iniciados e os não iniciados.

Metodologicamente, neste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa. Para tanto, na pesquisa de campo, partimos de observações das aulas e prosseguimos com a realização de entrevista semi-estruturada como instrumentos de coletas de dados junto a uma amostra de 20 professores que utilizam o Programa TV Escola em suas aulas.

Para interpretação dos dados, utilizamos o método de análise de conteúdos, o qual, segundo Bardin (1977, p.42), constitui-se em um conjunto de técnicas com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, caracterizando-se como um meio de estudo das comunicações realizadas entre os atores e atrizes investigados (as), com ênfase no conteúdo de suas mensagens.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Trajetória Investigativa”, apresentamos o percurso investigativo da pesquisa - delineando o processo, a forma de coleta, análise e interpretação dos dados. Neste capítulo, consideramos como fundamentos os seguintes teóricos: Richardson (1999) e Triviños (1995), na construção da metodologia da pesquisa; Bardin (1977) na condução do método de análise de conteúdo, entre outros teóricos que possibilitaram a articulação teoria e prática.

No segundo capítulo, “A prática pedagógica frente aos avanços tecnológicos”, buscamos focalizar a discussão sobre a formação docente e a multiplicidade das relações da prática. Nesse momento, fundamentamos-nos em Arruda (2004), na compreensão da relação entre as novas tecnologias, ensino e trabalho docente; Bastos (1998), na compreensão da dimensão da educação e tecnologia; Moran, Masetto e Behrens (2006), que possibilitam uma fundamentação nas questões das tecnologias nas mediações pedagógicas; Contreras (2002), que mostra a importância da autonomia dos professores; Veiga (1996), que nos conduz na reflexão sobre a prática pedagógica do professor, entre outros.

O terceiro capítulo, O Programa TV Escola: integração na prática pedagógica, centramos a discussão no programa TV Escola, procurando traçar uma relação entre TV e escola, e, em seguida, nos propomos caracterizar o programa. Para tanto, adotamos como referencial teórico Pretto (1998), que trata da relação entre escola, educação e multimídia; Napolitano (2002), cujo estudo trata do uso da televisão na sala de aula, e autores que abordam, de forma específica, sobre o Programa TV Escola como Guimarães (2001), que aborda TV Escola, discursos em confrontos e Orsi e Huertas (2003), os quais discutem o programa sobre o prisma da prática do professor.

O quarto capítulo tem como título “O Programa TV Escola na Prática Pedagógica de Professores da Escola Zacarias de Gois (Liceu) e Unidade Escolar Lourival Parente”. Nesse capítulo, descrevemos e caracterizamos os atores e atrizes da pesquisa e as escolas; a percepção destes sobre a integração do programa TV Escola, bem como os procedimentos metodológicos utilizados nas práticas dos professores com uso do acervo do TV Escola. Entre os autores de base de sustentação da discussão dos dados, temos Brzezinski (2000) que trata da autonomia do professor/a, Bordignon (2001) apresenta idéias sobre Projeto político pedagógico e experiências inovadoras na escola, Mercado (1999) enfatiza a importância da tecnologia na aprendizagem, Barreto (2003) referencia o trabalho docente e Vasconcellos (2000) discute a importância do planejamento.

Esperamos que este estudo possa contribuir para reflexões sobre a reflexão sobre as transformações científicas e a evolução tecnológica como novos desafios à educação, as quais exigem atualizações constantes e utilização de diversos meios em que se articulam áreas de saberes, evidenciando, ao mesmo tempo, as especificidades de cada área. Assim, acreditamos ser relevante analisar a prática pedagógica nesse contexto em que o conhecimento tecnológico é imprescindível, e as escolas públicas ainda se encontram despreparadas. Acrescentamos que a interação entre professor e tecnologia é importante na prática pedagógica de qualidade, mas é fundamental investir na competência reflexiva do professor.

A seguir apresentaremos o capítulo I, referente aos caminhos percorridos pela investigação.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

Considerando os fundamentos teóricos deste trabalho bem como as questões norteadoras e objetivos propostos para a pesquisa, optamos por uma abordagem metodológica que privilegiou os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o que possibilitou uma visão ampla e ao mesmo tempo aprofundada da realidade investigada, as relações entre os objetivos do programa TV Escola e a sua integração na prática pedagógica. A opção por essa temática se deu em virtude de considerarmos importante discutir a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários à inclusão dos avanços tecnológicos na prática pedagógica.

O Programa TV Escola está implantado em todo o estado do Piauí, sendo que esta investigação está centrada na capital, Teresina, onde o programa encontra-se em escolas de ensino público Fundamental e Médio. O universo pesquisado é constituído por duas escolas que funcionam nos três turnos, com Ensino Médio, o que permitiu analisar o uso dos recursos do programa no ensino presencial, cotidianamente.

Reiteramos que o objeto deste estudo é a integração do Programa TV Escola no processo ensino-aprendizagem desenvolvido por professores do Ensino Médio do Colégio Zacarias de Góis e da Unidade Escolar Lourival Parente, ambos da rede pública estadual. Não se pretendeu avaliar o programa, mas investigar o seu processo de operacionalização deste na escola, considerando o contexto da realidade contemporânea marcado pela tecnologia e pelas mudanças que ela acarreta, admitindo suas multidimensionalidades. Nessa perspectiva, necessitamos de uma escola que forme cidadãos capazes de enfrentar os desafios advindos dos avanços tecnológicos, atitude exigida pela dinâmica da sociedade atual.

Esta pesquisa se apóia em um ambiente natural como fonte direta de coleta dos dados na busca das causas, relações e mudanças referentes à integração do Programa TV Escola na prática pedagógica dos professores das referidas escolas.

Buscamos a articulação entre o objeto de estudo, o marco teórico que fundamenta a discussão e os procedimentos metodológicos, subsidiando uma reflexão crítica acerca da integração de tecnologias na prática pedagógica a partir do programa TV Escola. A

teoria é suporte para a compreensão que queremos construir sobre a realidade em estudo, que se fez também com a pesquisa de campo. Conforme Minayo (2002, p.52)

O trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade, identificação com o tema em estudo, permitindo uma melhor realização da pesquisa. É no campo que se articulam conceitos e dados da realidade em função da produção, sistematização de conhecimentos, oportunidade de se criar novas questões em um processo de incorporação e superação do que já se tem produzido.

O campo de pesquisa é concebido por Minayo (2002, p.54) como sendo o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação: “compreende um palco de manifestações de intersubjetividades e inter-relações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos”. Neste capítulo, se delineará a trajetória investigativa que possibilitou a realização desta pesquisa para a consecução dos objetivos propostos.

1.1 Percorso investigativo

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas citadas, onde coletamos os dados que foram submetidos à análise e interpretação sistemática, apresentados neste trabalho. Coutinho (2002, p. 25) ressalta que “[...] há uma necessidade de um diálogo com a realidade dos professores envolvidos na pesquisa, o confronto da teoria com a prática, a necessidade de desvelar problemas e conflitos, de ir ao cerne das questões”.

Os dados empíricos são importantes na compreensão desse processo, mas não são auto-suficientes, portanto, uma vez obtidos, foram analisados e interpretados tendo como fundamentos teórico-metodológicos a compreensão de que as tecnologias são mediadoras no ensino-aprendizagem de forma dinâmica e interativa com a realidade. Esta é complexa, concreta, dinâmica, conflituosa e em constante transformação.

A abordagem qualitativa que orientou este percurso caracteriza-se, segundo Richardson (1999, p. 90), como “[...] a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Assim, ao se escolher essa abordagem, buscamos o olhar de Triviños (1995), no sentido de perceber a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico, utilizando-se de métodos e técnicas capazes de tornar os informantes ativos no processo. Nesse sentido, optamos pela entrevista semi-estruturada, indicada por ser um instrumento que permite trabalhar com amostra definida para a pesquisa (em nosso caso, professores que, em suas práticas, trabalham com o Programa TV Escola). Com ela registramos aspectos da contribuição do programa às práticas docentes.

A entrevista semi-estruturada, caracterizada como um roteiro prévio (APÊNDICE A), oportunizou aos professores se posicionarem livremente. Nessa perspectiva, justificamos o uso desta entrevista por ser, segundo Triviños (1995, p. 146),

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante [...] começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. [...] essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. [...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa [...].

Na compreensão do propósito da entrevista como instrumento de coleta de dados, buscamos as idéias de Silva e Silveira (2007, p.158) quando afirmam que a entrevista semi-estruturada “é composta de perguntas abertas, feitas oralmente em ordem prévia, mas na qual o entrevistador pode acrescentar questões de esclarecimento ou instigar as respostas do entrevistado”.

Com este instrumento, registramos a percepção dos atores/atrizes das escolas pesquisadas sobre o conhecimento e utilização dos recursos do TV Escola. Solicitamos informações sobre a capacitação dos professores em relação ao uso do programa, a frequência com que eles utilizam o programa, a inclusão no planejamento de cada disciplina e consequentemente nas aulas; procurando saber se a linguagem e conteúdos do programa são acessíveis à compreensão didática do professor quais os procedimentos utilizados nas aulas com vídeos e Dvds e qual o nível de satisfação dos professores com as condições físico-organizacionais dos professores em relação ao TV Escola.

O acesso às escolas ocorreu sem problemas, pois optamos por estabelecer uma relação com o pessoal antes do início da coleta de dados. Tomamos por critérios de escolha

das escolas o fato de pertencerem à rede de ensino público estadual, funcionarem com atendimento no Ensino Médio e terem localização acessível.

Antecedendo o momento das entrevistas, procuramos relacionarmos com os participantes, sempre mantendo um diálogo marcado pela cordialidade e no respeito mútuo. Também não houve dificuldade na escolha dos professores participantes, sendo a amostra definida aleatoriamente entre os que usam o material do programa. Não influenciando, não julgando, realizamos as observações durante as conversas informais, momentos na sala de vídeo com os coordenadores e também nas aulas dos professores. A observação segundo Richardson (1999, p. 259),

[...] é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva. Para estudar o comportamento de alunos em sala de aula, ou a atitude do professor no desempenho de suas atividades docentes, ou ainda o relacionamento professor/aluno. [...] A observação é a base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalhos científico em qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados.

Portanto, por tratar-se de um estudo envolvendo a prática docente, a captação do conhecimento da realidade torna-se indispensável para evidenciar o fenômeno investigado e, no caso do processo de integração do programa TV Escola, os profissionais envolvidos são sujeitos capazes de fornecer informações significativas de como o projeto integra as suas práticas.

A etapa seguinte, depois de nossa inserção no campo de pesquisa, caracterizou-se pelo momento da coleta dos dados através da entrevista quando levantadas às informações para delinear o perfil da escola e dos atores e atrizes escolares. Nesta etapa, solicitamos informações sobre a capacitação docente dos participantes para o uso de tecnologias, particularmente os recursos do programa TV Escola na prática pedagógica; também indagamos sobre a inclusão do programa no planejamento didático bem como sobre os procedimentos utilizados pelos professores utilizavam nas aulas.

As entrevistas, nas escolas campo da pesquisa, espaço de trabalho dos professores, foram gravadas com conhecimento e autorização dos mesmos/as e da gestão das escolas. Cada entrevista durou aproximadamente 45 minutos e na maioria foram realizadas na sala de professores, em conformidade com o que acordamos com os professores coordenadores e gestores. Em seguida realizamos as transcrições das falas para assegurar as informações na

íntegra, as respostas foram transcritas respeitando a linguagem, o estilo e as contradições das falas.

Vale ressaltar que o roteiro da entrevista foi pré-testado, e as respostas analisadas e interpretadas, o que possibilitou diagnosticarmos os pontos falhos desse instrumento como clareza do nosso objeto de pesquisa, refletindo e definindo melhor nosso problema de pesquisa e redefinirmos os objetivos, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação. Assim, reelaboramos as questões, tendo em vista os objetivos a serem alcançados com cada informação solicitada e com a entrevista como um todo.

As informações obtidas foram organizadas em categorias e analisadas sob a técnica de análise de conteúdo que consiste em explicitar o sentido e significado das mensagens orais e escritas em um discurso. Na análise e interpretação dos dados empíricos, consideramos os objetivos propostos e as questões norteadoras do estudo, a partir do *corpus* fornecido pelos instrumentos em articulação com os aportes teóricos. O estudo do material reunido exigiu a compreensão explicitada por Triviños (1995, p. 170) quando afirma que não é possível analisar as informações tal como elas se apresentam:

É necessário organizá-las, classificá-las e o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista. O isolamento dos materiais reunidos só pode ser compreendido, num primeiro momento, para melhor atingir suas conexões dentro de um quadro teórico de um contexto maior.

Na análise e interpretação dos dados, procuramos apreender a problemática com o respaldo em reflexões críticas, articulando teoria e a realidade, permitindo a construção de conhecimentos. Sobre a etapa de análise e interpretação dos dados, Barros e Lehfeld (1990, p. 97) afirmam:

A interpretação está ligada à análise, a segunda é a capacidade de se voltar a síntese sobre os dados, entendendo-os em relação a um todo maior, e em relação a outros estudos já realizados na mesma área. São processos que se complementam e acontecem como síntese, numa totalidade.

Nesse sentido a operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios, ou seja, a categorização consiste na classificação e orientação do pensamento para a concretização da trajetória investigativa. Para Bardin (1977, p. 37), as categorias nos permitem:

[...] a classificação dos elementos de significação constitutiva, da mensagem. [...] A técnica consiste em classificar os diferentes elementos [...] segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha, dos critérios de classificação daquilo que se procura ou se espera encontrar.

O método de análise de conteúdo é considerado um recurso importante nesse tipo de investigação a que nos propomos, sendo percebido em Barros e Lehfeld (1990), como uma técnica que descreve de forma objetiva, sistemática qualitativa e quantitativamente os conteúdos manifestos pelos sujeitos da pesquisa e ainda consiste no conjunto de instrumentos metodológicos que asseguram a objetividade, sistematização e aplicação aos conteúdos diversos. Essa técnica privilegia uma interpretação crítica que pressupõe questões, remetendo a uma visão de produção do conhecimento em que o sujeito é ativo.

1.2 Método adotado na análise dos dados

Para compreensão do método de análise de conteúdo, recorreremos a Bardin (1977), que o define como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, à descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos, com ênfase na apreciação da mensagem. Assim, assinalam-se três etapas básicas da análise de conteúdo: pré-analítica, descrição analítica e interpretação inferencial:

- A pré-análise é simplesmente a organização do material. Neste estudo, consistiu na organização do roteiro da entrevista semi-estruturada versando sobre o Programa TV Escola referente à sua inclusão na prática pedagógica;
- A descrição analítica se inicia na etapa de pré-análise, se caracterizando por submeter o material que constitui o corpus a um estudo aprofundado orientado pelos objetivos da investigação, questão norteadora e aportes teóricos. Neste trabalho, tratou-se do processo de codificação, classificação e categorização, surgindo, desse momento, quadros de referências com informações fornecidas pelos professores;
- A fase de interpretação inferencial parte do que já foi feito nas etapas anteriores e procede ao estabelecimento das relações e das conexões das idéias. No caso deste estudo, buscamos analisar a integração do Programa TV Escola na prática pedagógica dos professores, partimos das observações de algumas aulas, prosseguindo com a

interpretação dos resultados das entrevistas à luz dos teóricos, de acordo com as categorias de análise.

Consideramos os fundamentos das etapas supracitadas para a construção do corpo desta investigação. Assim, a partir de uma análise dos dados foi possível a obtenção de um quadro geral de referências, revelando o envolvimento dos profissionais e dos alunos com o Programa TV Escola e a contribuição desse programa na prática pedagógica, especificamente no desempenho do professor. Durante o processo de coleta de dados, transcrevemos as informações fornecidas pelos atores e atrizes das escolas investigados, como já afirmamos, lendo-as com atenção, relendo-as, ancorando-nos na questão proposta e nos objetivos previstos no trabalho.

As informações obtidas nas entrevistas foram analisadas a partir da definição de categorias, que, conforme Minayo (2002, p.70-71), “[...] são empregadas para estabelecer classificações, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito e podem ser utilizadas em qualquer tipo de pesquisa qualitativa”.

1.3 Categorização dos dados

Considerando o percurso adotado neste estudo, tomamos como princípio a composição em categorias, posterior à coleta de dados, os quais possibilitaram a classificação das categorias de análise, pois, como expressa Minayo (2002, p. 72), “estas são concretas, específicas, formuladas a partir da pesquisa de campo”. As categorias deste estudo, abaixo relacionadas, emergiram das questões das entrevistas e respostas dos participantes:

- **Capacitação docente** para o uso do programa TV Escola na prática pedagógica;
- Inclusão do programa no **planejamento docente**;
- **Procedimentos didáticos** nas práticas com uso do TV Escola;

Essas categorias orientam a síntese das 20 entrevistas realizadas, que versaram sobre formação dos docentes e suas experiências; conhecimento do programa, capacitação para utilização dos recursos didáticos e apoio da coordenação do programa; inclusão dos recursos no planejamento docente; adequação dos conteúdos e linguagem dos vídeos à compreensão docente e discente; condições físico-organizacionais, procedimentos adotados nas aulas com TV e vídeo e contribuição desses recursos no desempenho docente.

A análise e interpretação dos dados tiveram início com a descrição em quadros demonstrativos dos pontos importantes das respostas dos pesquisados; prosseguindo com a interpretação, que resultou do processo de síntese sobre a integração do programa na prática pedagógica dos professores, marcada pelas limitações do contexto escolar e pela falta de formação para o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

1.4 Período de coleta de dados

As escolas campo desta investigação possuem, conjuntamente, 209 professores. Para o desenvolvimento deste estudo, o universo foi composto por atores e atrizes escolares das duas escolas já citadas, em uma amostra de 20 professores/as, sendo dez de cada escola. O objeto de investigação nos fez tomar como participantes da pesquisa apenas docentes que fazem uso do TV Escola em suas aulas.

Nas duas escolas pesquisadas, inicialmente, contatamos com os gestores, coordenadores pedagógicos e coordenadores do Programa TV Escola, para explicar os objetivos e contribuição da pesquisa, bem como o nível de envolvimento deles. De março a maio 2006, visitamos as escolas, oportunidade em que realizamos observações e tivemos conversas informais com o pessoal envolvido no programa. Também nesse período, observamos aulas dos professores utilizando os vídeos do programa. Após esse contato inicial, solicitamos permissão para as entrevistas com os docentes. As gravações das entrevistas, que tiveram início em junho de 2006, nas duas escolas, procederam conforme a disponibilidade dos docentes.

Os procedimentos de coleta e análise dos dados empíricos, possibilitaram a caracterização da escola e a definição do perfil dos professores. Assim, foram entrevistados doze (12) professoras e oito (8) professores, totalizando os vinte (20) participantes. Procuramos dar nomes aos atores e atrizes escolares a partir do alfabeto. As professoras foram denominadas com letras de “A” a “M”, e os professores, de “A1” a “H1”.

O perfil docente foi construído a partir de alguns aspectos como sexo, idade, nível de escolaridade, tempo de experiência no magistério e carga horária de trabalho. O perfil das escolas foi traçado a partir de documentos com dados históricos, administrativos, técnicos e pedagógicos fornecidos pelos gestores.

Os dados sobre a capacitação docente no uso do TV Escola, a integração do programa na prática docente e os procedimentos utilizados nas aulas foram coletados através das entrevistas e disponibilizados em um quadro demonstrativo dos pontos importantes para facilitar a análise e interpretação. Bogdam (1994, p.77) assim se refere a autenticidade dos dados:

Seja autêntico quando apresentar os resultados. Ainda que as conclusões a que chegar possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém.

O conhecimento da realidade é sempre um desafio, sendo processo instigante mesmo quando se refere a uma problemática complexa como a relação educação e tecnologia, contribuição na prática pedagógica. Portanto, mergulhamos nos dados empíricos adotando procedimentos como:

- Escuta atenta das fitas gravadas, transcrição e leitura das transcrições;
- Releitura, destacando os pontos importantes na fala dos professores/as;
- Organização das informações em uma lógica que corresponde ao atendimento dos objetivos da pesquisa;
- Manutenção na análise de todas as idéias dos pesquisados;
- Apresentação da interpretação articulando dados empíricos com a fundamentação teórica;
- Enfim, a produção do texto final, incluindo posicionamento desta pesquisadora.

Estudar a prática pedagógica com inserção de tecnologias, em particular os recursos do TV Escola, é um desafio, mas é também um espaço de ricas aprendizagens, construindo-se novas formas de conhecer, saber fazer, conviver e saber ser de forma articulada, estabelecendo conexões para agir em um contexto em transformação, onde a tecnologia não pode ser ignorada. No próximo capítulo, apresentaremos uma discussão sobre tecnologia e educação, com enfoque na prática pedagógica e na autonomia docente.

CAPÍTULO II

A PRÁTICA PEDAGÓGICA FRENTE AOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

Atual dinâmica de transformações sócio-políticas e econômicas exige cada vez mais profissionais com domínio de conhecimentos, competências, não só para aplicar em situações específicas, mas também para aprender a aprender, aprender a conhecer e a pensar, aprender a conviver e aprender a ser, ações que formam os “quatro pilares” da educação de acordo com o Relatório da UNESCO (DELORS, 2006, p.90), publicado no Brasil, em 1999 com o título “Educação: Um tesouro a descobrir”, o qual discute os conhecimentos norteados pelas aprendizagens fundamentais, que são:

- Aprender a Conhecer - pressupõe a aquisição e domínio dos instrumentos da compreensão;
- Aprender a aprender - base para continuar aprendendo durante a vida inteira;
- Aprender a Fazer – o agir exige a articulação entre a competência técnica e a social, é a capacidade de se trabalhar em equipe e de ter iniciativa própria;
- Aprender a Conviver – refere-se a conhecer o contexto para cooperar, participar em busca da inclusão tendo em vista uma melhor qualidade de vida;
- Aprender a Ser – envolve as aprendizagens anteriores, possibilitando o discernimento, imaginação, capacidade de cuidar do próprio destino.

Esses pilares caracterizam uma nova concepção de educação, ensino e aprendizagem, a qual deixa de ser uma simples aquisição e acumulação de conhecimentos, passando a ser um processo de construção em que os sujeitos são ativos, requerendo portanto, um ambiente motivador para o professor e para o aluno.

Essa nova concepção plural de educação possibilita que os atores e atrizes da educação possam descobrir e desenvolver suas potencialidades, superando uma visão instrumental das práticas pedagógicas, que usam tecnologias apenas como meras técnicas ou

forma de mobilizar a experiência numa dimensão pedagógica, sem, contudo, oportunizar a construção “conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1995).

Nesse contexto, ganham força os avanços tecnológicos como formas de enfrentamento do homem em relação ao mundo, no eixo das mudanças de paradigmas, desafiando a educação a uma resignificação sobre essas bases.

Nessa perspectiva é visível a importância da tecnologia na sociedade contemporânea, em todas as áreas. Seus reflexos transcendem os resultados, e seus produtos pressupõem uma articulação que requer uma cumplicidade permanente nos campos político, econômico, social e pedagógico. “As tecnologias invadem o nosso cotidiano. Essa é uma das frases mais utilizadas hoje em dia para se referir aos equipamentos com que lidamos em nossas atividades rotineiras” (FIORENTINI; CARNEIRO, 2001, p. 12).

Desse modo, a análise da prática pedagógica frente aos avanços tecnológicos, proposta neste trabalho, enfoca as mudanças paradigmáticas na relação com a formação e a busca da autonomia docente, com a inserção das novas tecnologias na educação e, por fim, com a idéia de transformar os avanços tecnológicos em potencialidades de integração do homem ao mundo, lançando um olhar para a multiplicidade de relações que caracterizam a prática pedagógica, seus limites e possibilidades de utilização de TV e o vídeo a partir da proposta do Programa TV Escola/ MEC.

Sem dúvida, a presença das tecnologias em casa e em todas as atividades humanas, ocasionadas pelas transformações paradigmáticas da sociedade, implica também em mudanças na escola. Conseqüentemente, essas mudanças perpassam pela formação docente, cresce a consciência de que é preciso construir uma nova síntese que integre o universo das linguagens, para atender ao contexto das várias culturas e à visão de construção de conhecimentos, em contrária a acumulação, fazendo-se necessárias mudanças nas práticas pedagógicas.

Na prática pedagógica pautada na visão de construção de conhecimento, as tecnologias têm um papel importante, pois o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem não é apenas o sujeito e nem os objetos do conhecimento, mas a interação entre ambos.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem ocorre viabilizando trocas entre os sujeitos mediadas pelas tecnologias, valorizando práticas participativas e facilitando o processo de resignificação dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades, de forma a responder aos desafios de uma formação para uma sociedade complexa e contraditória.

2.1 Formação docente e a necessidade de capacitação para inclusão dos avanços tecnológicos na prática pedagógica

É fato incontestável a presença das novas tecnologias da informação e da comunicação-NTCI nas diversas atividades humanas, tornando-se de vital importância que a educação se beneficie da contribuição de todo esse aparato, o que enseja uma evolução pedagógica que implica em mudanças no ensino e na aprendizagem de qualidade no sentido de atender às necessidades individuais, sociais e profissionais exigidas no mundo do trabalho e necessárias a construção da cidadania. Sobre qualidade de ensino, Moran, Masetto, Behrens (2006, p. 14) afirmam que isso envolve muitas variáveis:

- Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas;
- Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los;
- Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Considerando essas variáveis, é importante que se tenha uma formação e uma prática pedagógica que integram todas as dimensões do ser humano, pois as pessoas precisam articular em si mesmas os aspectos sensoriais, intelectuais, emocionais, éticos e tecnológicos, de forma a promover a integração entre o pessoal, o social e o profissional. Nesse sentido, os atores e atrizes da escola precisam, segundo Vitkowski (2000, p. 159).

[...] dominar um saber sobre produção social de comunicação cultural e um saber ser comunicador escolar com mídia. Isso amplia enormemente as condições e saberes necessários para utilização das novas tecnologias, que não ocorrem sem um trabalho de sensibilização e formação.

Urge, portanto, uma formação docente que prepare o profissional para mediar uma prática pedagógica de forma autêntica e confiante, em que possa expressar o que sabe e, ao mesmo tempo, identificar o que não sabe, enfrentando o desafio do novo, mostrando para aluno a complexidade do aprender a construir conhecimentos e a desenvolver competências;

ensinando a relativar, a valorizar as diferenças, a aceitar o conflito e o provisório, pois aprender e ensinar exigem um passar da incerteza a uma certeza provisória, que admite novas descobertas e novas sínteses. Para tanto, é preciso se ter um ambiente cultural e tecnológico capaz de abarcar essa dinâmica.

2.1.1 Os desafios das mudanças paradigmáticas: da lógica da racionalidade técnica à lógica da construção de conhecimentos

Nos debates sobre formação docente, torna-se imprescindível apontar para a necessidade de reconhecimento de que os avanços tecnológicos representam um aspecto importante nesse processo. Isso significa buscar a superação das propostas de formação de base linear centradas na racionalidade técnica, rumo a racionalidade que admite a valorização das diferenças e a pluralidade de caminhos para se viabilizar o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, diante de um paradigma que já não responde às exigências do momento, cria-se a necessidade de superação de tal visão em busca da construção e consolidação de um novo paradigma capaz de atender às demandas postas pelas mudanças. Nesse sentido, integrar as tecnologias na educação implica em resignificar a prática pedagógica.

A esse respeito, alerta Ferguson (2006, p.06) sobre o velho paradigma da educação centrado na ênfase dos conteúdos, na aquisição de um conjunto de informações “corretas”, aprendizagem como produto e destinação em si mesma, desenvolvida numa estrutura hierárquica e autoritária, gerando a recompensa e o conformismo e desencorajando a divergência. Nesse modelo, o currículo é predeterminado e compartimentado; o progresso é controlado; a educação é mera instrução para o desempenho de determinado papel; o professor é mero transmissor de conhecimentos e as tecnologias são utilizadas apenas como equipamentos.

No paradigma atual, a ênfase está no aprender a aprender, no enfrentamento de situações novas, priorizando-se o acesso às novas informações, num contexto em que está inserido, a aprendizagem torna-se um processo em que as divergências são permitidas. Os professores e alunos são, assim, sujeitos, construindo a autonomia numa estrutura flexível em que as abordagens pedagógicas se dão na linha sistêmica ou holística, e as tecnologias são recursos de reflexão e ação em função do processo ensino-aprendizagem.

A superação de um paradigma por outro paradigma científico não torna errado ou nulo o seu antecessor, apenas mostra que seus pressupostos e determinantes não correspondem mais as exigências do momento histórico, sendo que o novo paradigma se apropria de referenciais consolidados no velho. Assim, a crise paradigmática provocada pelos avanços técnico-científicos e eletrônicos acabou influenciando todas as áreas do conhecimento, e a educação não deve ficar imune.

Sem dúvida, o velho paradigma em que o aluno é espectador e o professor transmissor, está ainda vigente nos dias atuais, embora se saiba que, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, professor e aluno precisam conhecer, conviver e intervir na diversidade. O desafio é agregar competências relacionadas à inovação, à criatividade e à criticidade, trabalhando em equipe, com autonomia na tomada de decisão, sob a mediação da tecnologia.

A sociedade em que vivemos é caracterizada por diversos significados e significantes, manifestações humanas pautadas em idéias, conceitos, palavras, atitudes, objetos, artefatos, bens simbólicos que remetem à tecnologia, termo esse empregado com vários sentidos, de acordo com o paradigma em que se olham os fenômenos. A Tecnologia, no senso comum, é usada a expressão material de um processo que se manifesta através de instrumentos, máquinas, sendo que, com esse sentido, ela é apontada como força produtiva, pensada de maneira a otimizar o processo produtivo de bens dirigidos ao mercado de consumo. Trata-se de uma visão pragmática, utilitarista e de consumo, presente em todas as áreas sócio-políticas e econômicas.

Numa outra concepção, a tecnologia é empregada como aplicação de conhecimentos científicos, tendo também o sentido utilitarista. Nessa perspectiva, estudos como o de Vargas (1994, p. 84) definem tecnologia como sendo

[...] o estudo ou tratado das aplicações de métodos, teorias, experiências e conclusões das ciências do conhecimento dos materiais e processos utilizados pela técnica ou ainda como “simbiose da técnica com a ciência moderna, consistindo num conjunto de atividades humanas associadas a um sistema de símbolos, instrumentos e máquinas visando a construção de obras e a fabricação de produtos.

As concepções utilitaristas acima não são as únicas a respeito do universo tecnológico, pois outras apontam para visões mais amplas e profundas, destacando-se entre elas os estudos de Gama (1987), que define tecnologia moderna como uma ciência de trabalho

produtivo, ligada ao capitalismo, sistema em que o trabalho produz valor de mercadoria, sendo trocado por capital. Nessa visão, a tecnologia é concebida não apenas no sentido instrumental, passando a contemplar dimensões socioculturais envolvidas na produção.

No universo educacional, a concepção defendida por Gama é incorporada principalmente na reflexão de Bastos (1998), cuja preocupação não é somente conceituar tecnologia, mas propiciar uma visão de educação tecnológica, que aborde questões relacionadas aos aspectos humanos, sociais, históricos, econômicos e culturais. Sem dúvida, tornou-se necessário compreender a relação educação e tecnologia, e a escola foi desafiada a se beneficiar dessa relação, o que exige uma visão contextualizada, tendo em vista a formação de cidadãos para o enfrentamento da realidade.

Há várias passagens históricas que mostram a relação da tecnologia com as áreas do conhecimento. No final do século XIX, o nascimento da fotografia é um marco na produção de imagens; em seguida, surge o cinema, que integra outras linguagens: som, imagem e movimento. Também outras formas de manifestação da tecnologia ocorrem com a descoberta de aparelhos de comunicação à distância, como a TV.

Assim a tecnologia perpassa todas as formações sociais e profissionais porque, na produção das condições materiais e imateriais do mundo do trabalho, torna-se imprescindível a criação, a apropriação e manipulação de técnicas que pressuponham elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos, representantes da existência social. Nessa visão, articulamos a dimensão da educação com a tecnologia, que segundo Bastos (1998, p.32), tem a função de:

[...] Perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. Em outros termos, a tecnologia transcende a dimensão puramente técnica, ao desenvolvimento experimental ou à pesquisa em laboratório; ela envolve dimensões de engenharia de produção, qualidade, gerência, marketing, assistência técnica, vendas, educação, dentre outras, que a tornam um vetor fundamental de expressão da cultura das sociedades.

Essa visão exige uma reflexão que amplia os horizontes acerca do assunto, cuja concepção de tecnologia não é apenas a de um instrumental, passando a se contemplarem dimensões socioculturais envolvidas na formação e na produção. Nesse contexto, a formação docente é desafiada a ultrapassar a visão homogênea e fragmentada, adotando-se uma visão sistêmica de relações interdependentes, com concepções interdimensionais, o que oportuniza ao aluno a aprendizagem significativa, rumo à autonomia.

O ponto de partida pressupõe a educação e o conhecimento como ferramentas necessárias ao desenvolvimento e à inovação no mundo moderno, no qual o conhecimento precisa ser socializado e, ao mesmo tempo, reconstruído por cada sujeito. É importante entrar na lógica e na coerência do conhecimento e, para poder manejá-lo, é preciso refazer a instituição escola para acompanhar a velocidade do conhecimento e poder humanizá-lo.

Nessa perspectiva, a formação pressupõe uma relação pedagógica e social com finalidade educativa, concretizada no processo de ensinar e aprender entre os parceiros da relação: o professor, o aluno, o saber, os recursos, os procedimentos, considerando-se o contexto de desenvolvimento da ação. O desafio é inserir-se no debate sobre as relações entre informação, ensino e aprendizagem, pelo viés da tecnologia.

A sociedade contemporânea como já afirmado, tem passado por transformações em todas as esferas, social, econômica, política e tecnológica, o que reflete nas organizações como um todo, através de um processo que se realimenta continuamente. Há, nesse contexto uma necessidade das tecnologias da informação e comunicação, as quais são colocadas no mundo do trabalho e, na mesma dimensão, devem ser colocadas nas instituições de formação dos profissionais.

As transformações que ora vivenciamos estão mudando as formas de a sociedade organizar-se, de produzir bens e serviços, de comercializá-los e, conseqüentemente, mudam também a forma de ensinar e aprender. O desenvolvimento tecnológico tem a oferecer ao processo ensino-aprendizagem suporte para facilitar a construção do conhecimento com o desenvolvimento de habilidades no desempenho docente e discente. Trata-se de concretizar a articulação da formação com o trabalho a partir da construção de um espaço onde se aprende e empreende, sendo que a instituição de ensino tem o papel de mediação do processo.

O professor precisa estar preparado para realizar seu trabalho com consciência de que vivemos em um mundo onde diversos meios podem desafiar o raciocínio e o conhecimento, podendo a aprendizagem acontecer de várias maneiras. A respeito dessa tendência, Sampaio (1999, p.10) observa que “o uso crescente dos meios audiovisuais e da tecnologia em geral na sociedade diversificou as estratégias de aprendizagem”.

Na prática pedagógica, com a inclusão das tecnologias, o professor medeia o processo ensino aprendizagem. Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 30-31) consideram-no como um pesquisador em serviço, que “[...] aprende com a prática e a pesquisa” ao mesmo tempo em que “[...] ensina a partir do que aprende”, cujo papel fundamental é de um orientador/mediador. Dessa forma, tem-se o professor orientador mediador/intelectual;

orientador/mediador emocional; orientador/mediador gerencial e comunicacional e orientador/mediador ético.

O orientador/mediador intelectual informa, desafia o aluno a priorizar informações, colaborando para que elas se tornem significativas e permitindo que o aluno as compreenda, avalie, reelabore e faça adequações às situações presentes; como mediador emocional, motiva, incentiva, estimula, organiza com equilíbrio, credibilidade, autenticidade e autonomia; como mediador gerencial e comunicacional, organiza atividades de investigação e produções individuais e coletivas e promove o processo avaliativo. A dimensão tecnológica nesse processo é uma necessidade para desenvolver as formas de expressão, de interação e de sinergia na troca de linguagens, conteúdos e estratégias.

As mediações discutidas acima são importantes desde que se articulem com a ética, com a vivência de atitudes valorativas e idéias, tomando como base a autonomia, a cooperação e a integração pessoal, para os quais Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 31) apontam alguns princípios metodológicos norteadores:

- Integrar as tecnologias, metodologias, atividades. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola;
- Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas, as dinâmicas propostas e o processo de avaliação. Planejar e improvisar. Prever e ajustar-se às circunstâncias, ao novo;
- Diversificar, mudar, adaptar-se continuamente a cada grupo, cada aluno quando necessário for.

Esses princípios devem ser articulados na formação docente, no desenvolvimento das competências profissionais e sociais, que se manifestarão nas competências experienciais. Não se trata de dar receitas, pois as situações são diferentes, exigindo respostas igualmente diferentes e a mobilização de saberes, habilidades, valores e atitudes. Há ainda questões subjacentes à tecnologia referentes ao processo ensino e aprendizagem, sendo delas a busca de melhores recursos e o acompanhamento contínuo do aluno em direção aos objetivos propostos, com a avaliação dos resultados. Os avanços tecnológicos, nesse sentido, têm estimulado novas formas de pensar e novos recursos de construção de saberes.

Nesse processo, a prática pedagógica constitui um espaço de compartilhamentos, de incentivo a organização de significados diversos, reconstrução sócio-histórica, cultural e tecnológica que pressupõe compreensão e participação dos atores/atrizes nas transformações

que implica em múltiplas relações, a integração das tecnologias, em especial TV e vídeo tornam-se de fundamental importância.

2.1.2 A multiplicidade de relações da prática pedagógica e a inclusão de TV e vídeo

Partimos da compreensão da escola como uma instituição social que se concretiza pelas relações entre educação, sociedade e cidadania. Trata-se de uma organização concreta, com objetivos e funções bem estruturadas, que busca promover a mediação entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas, as quais se transformam junto com a sociedade, mas também colaboram para essa transformação.

Nesse contexto, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e com a sociedade. É ponto de partida para teorias, mas também se reformula a partir delas, pressupondo análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

As transformações ocorridas nas últimas décadas contribuíram para uma visão multifacetada do mundo, no qual a realidade deixou de ser interpretada apenas pelos paradigmas positivista/determinista que têm a objetividade e a neutralidade como os principais atributos. Com o desenvolvimento científico-tecnológico vivenciado ultimamente, a visão mudou, e o mundo sofreu impactos, abrindo novas perspectivas na vida cotidiana, bem como alterando a forma como vemos, somos e vivemos a realidade.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que se compreendam as nuances da prática pedagógica, pois o professor não pode continuar um mero transmissor de conhecimentos produzidos por outros, nem a sua atividade se reduz a uma “[...] resolução instrumental de problemas pela aplicação de teorias e técnicas científicas” (SCHÖN, 1983, p. 23). Entretanto, o fato é que ainda não conseguimos ultrapassar um cenário escolar em que o professor é quem ensina e o aluno, é o que aprende, ou seja, mudamos a roupagem educacional, mas conservamos a mesma essência, aulas aparentemente inovadoras se valem da tecnologia, porém na verdade, apenas fazem reprodução. A educação, assim concebida

desde os anos 60, é questionada por Freire (1979, p.11), quando chama atenção para os novos paradigmas que apontam para um professor facilitador do processo ensino aprendizagem.

Uma análise da prática pedagógica enfocando sua multiplicidade, nos faz tomar como base teórica Gauthier (1998), Guarnieri (2000) e Caetano (1997), os quais focalizam a complexidade e pluralidade da prática pedagógica, no sentido de que exige, além dos recursos da inteligência, os saberes do confronto contingencial, mobilizados nas relações de sala de aula, mediados pela ética e, conseqüentemente, expressos no agir prudente.

A prática pedagógica, assim entendida, implica em um saber ligado ao trabalho, em que a razão pedagógica torna-se uma razão prática, em busca da superação do modelo de racionalidade técnica e científica, num processo de ensino-aprendizagem que pressupõe a interação com o outro para construção do novo.

Guarnieri (2000) defende que é no exercício da profissão que se consolida o processo do tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Caetano (1997), por seu turno, afirma que a prática compreende um campo de ambivalências e conflitos, no qual cada profissional se confronta consigo mesmo, com os alunos, com os colegas, com a comunidade escolar, com as normas institucionais (escolas e sistemas).

A análise da prática pedagógica apresentada por esses teóricos aponta para a compreensão de que ela é complexa e plural, portanto exige, além dos saberes técnico-científicos, os saberes experienciais e uma reflexão individual e coletiva mediada pela ética, num contexto sócio-histórico em que os professores exercem sua profissão. Nesse contexto, fica impossível não se construir uma nova prática norteada pela integração dos avanços tecnológicos. Sampaio e Leite (1990, p.15) afirmam que

O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e conseqüências. Para isso torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias da formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual.

Dessa forma as tecnologias que nos cercam e pelas mudanças por elas provocadas, requerem se pensar uma prática pedagógica que torne os docentes capazes de se relacionar com elas, reinventando-as. Assim, não basta o contato com as tecnologias; é preciso uma análise crítica de sua utilização e de suas linguagens, o que exige dos

profissionais conhecimentos desde os mais comuns aos mais complexos, jornal, rádio, televisão, gravador, slides vídeo, computador, internet e datashow.

Nesta perspectiva, ensinar e aprender torna-se um desafio docente cotidiano que se traduz no enfrentamento de situações adversas na busca da superação da pedagogia de dominação rumo à progressista ou crítica, compreende assim, um processo de construção da autonomia docente.

2.1.3 Autonomia docente: um caminho a ser percorrido

A autonomia docente exige um esforço concreto e coletivo, tendo em vista a construção de um modelo compatível com os reclames dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, faz-se necessário um repensar a formação profissional inserida num contexto de relações pautadas na criticidade, desenvolvendo a consciência de sua parcialidade na compreensão de si mesmo e dos outros, o que requer uma auto-avaliação em interação com o mundo tecnológico. Segundo Contreras (2002, p. 273),

A autonomia não significa mais massa de manobra e sim capacidade de intervir nas decisões políticas, as quais são extensivas a responsabilidade das escolas e da sociedade. A autonomia não é uma chamada à auto-complacência nem ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento educativo dos professores e das escolas tem uma relação com o processo democrático da educação, com isso a autonomia profissional tem o apoio na autonomia social.

O desafio é buscar a consolidação de uma educação plural, em que o docente precisa sair da condição de analfabeto tecnológico para construir a autonomia profissional junto com a autonomia social. Isso implica em aquisição de capacidades para analisar a realidade tomando por base os fundamentos teórico-metodológicos, analisar a realidade com vistas à intervenção. Nesse processo, o docente deve buscar a construção de saberes transformadores voltados para as competências profissionais, pessoais e institucionais.

Uma luta emergiu a partir das últimas décadas do século XIX, decorrente do advento do paradigma da complexidade na ciência, pois novos fenômenos complexos exigem a compreensão num conjunto de relações, havendo a necessidade de se superarem as simplificações deterministas. Nessa perspectiva, a tecnologia ultrapassa o objeto, e a técnica torna-se um instrumento de ampliação dos horizontes humanos, impondo a necessidade de se

formarem sujeitos com criatividade e afetividade em articulação com a racionalidade. Como afirma Mercado (1999, p. 31),

Não é simplesmente modernizando as técnicas que acontecerão melhorias no processo educativo. Para introduzir novas tecnologias na escola, é preciso que a própria escola defina que tipo de indivíduos ela quer formar, e que as novas tecnologias apareçam fazendo parte de um processo de mudança na organização escolar e inovadora no trabalho docente. É muito importante que a escola acompanhe a evolução científica e tecnológica para que os jovens se preparem para as transformações que estão ocorrendo e as que provavelmente virão a ocorrer com a introdução em massa de novos recursos tecnológicos na sociedade.

Numa sociedade fundada no conhecimento, o domínio deste, não pode restringir-se a apenas algumas pessoas ou instituições, portanto faz-se necessário um processo inclusivo, oportunizando o acesso às informações e o desenvolvimento de habilidades, proporcionando inovação na construção de saberes. Essa inovação está ligada a um processo de capacitação e possibilidades de sujeitos e instituições, sendo necessários os recursos tecnológicos nessa construção. Segundo Mercado (1999, p.34), vários são os fatores que têm contribuído para o insucesso das inovações tecnológicas na escola:

Falta de identificação dos objetivos da utilização de novas tecnologias, colocação da ênfase sobre o meio e não sobre a mensagem; resistência à mudança; falta de sistemas de apoio, falta de domínio das novas tecnologias, custos excessivos e falta de programas educativos de qualidade.

Em atendimento aos novos paradigmas da educação, a prática pedagógica deve ser voltada para a preparação de um aluno capaz de conviver em uma sociedade em constantes mudanças, tornando-se construtor de seu próprio conhecimento, sujeito ativo do processo no qual sensibilidade e razão são parceiras. Nesse modelo, os professores rompem com a função de serem transmissores principais da informação, já que as formas de raciocínio não são mais lineares, passando a mediar um processo que envolve aspectos globais, portanto, comportamentos de aprendizagem diferentes da lógica racional.

As alterações ocorridas a partir dos avanços tecnológicos mudam o nosso cotidiano, pois geram transformações irreversíveis nos comportamentos pessoais, sociais e profissionais. Nesse sentido, Veiga (1996, p.128) apresenta a seguinte conclusão:

Novas formas de pensar, de agir e de se relacionar comunicativamente são introduzidas como hábitos corriqueiros. A televisão, o rádio, o telefone, o

videocassete são máquinas plenamente conhecidas por sujeitos de todas as camadas sociais. Elas estão nas salas de aula, nas famílias, nas conversas de trabalho, nos núcleos e grupos de educação.

As tecnologias que servem para comunicar e produzir podem se adequar a diferentes objetivos na escola, no processo ensino-aprendizagem, tornando imprescindível a realização de estudos sobre a contribuição que elas podem oferecer à ação didática na sala de aula.

2.1.4 Formação docente no Brasil frente aos avanços tecnológicos

No nosso país, parcela significativa da população ainda apresenta resistência ou dificuldades quanto ao uso da tecnologia, e a escola tem um papel importante na busca de superação dessa problemática, começando por não temer a presença, no seu interior, dos meios tecnológicos, sem, no entanto, repetir o que ocorreu na década de 1970, quando se presenciou um verdadeiro modismo na tecnologia educacional, baseado em diversas teorias educacionais tecnicistas que não contribuíram para significativas transformações do processo educativo. Segundo Pretto (1998), há uma proliferação generalizada das imagens, podendo-se afirmar que aquele indivíduo que não souber ler imagens geradas pelos meios de comunicação será considerado o analfabeto do futuro.

Nessa perspectiva, há necessidade de mudanças nas políticas educacionais do país, por meio da criação de novos projetos pedagógicos nas instituições de ensino, o que exige o uso diferenciado e abrangente dos recursos tecnológicos, uma vez que um novo paradigma na educação começou a se delinear, e nele os sujeitos da prática pedagógica têm um novo papel.

As tecnologias como técnicas ou ferramentas são conhecimentos em ação, não representando necessariamente um bem ou mal, pois isso depende do uso que se faz delas na sociedade ou na escola. A apropriação e o domínio desigual de tecnologias permitem uma relação hegemônica na sociedade contemporânea, e corrigir esses efeitos prejudiciais é um desafio para a humanidade, uma responsabilidade ética e política a ser assumida pelas diversas instituições, entre elas a escola.

De acordo com Nogueira (1995), citado por Veiga (1996), torna-se evidente que os atores e atrizes da prática pedagógica professores/as e alunos/as estão imbuídos de uma cultura tecnológica, difundida e consumida no cotidiano, da TV ao computador,

equipamentos que nem sempre estão presentes no ambiente escolar, mas que não devem ser ignorados no processo de ensino e aprendizagem, comunicação e pesquisa, pois não se pode desconsiderar os fatos da realidade dos envolvidos.

Historicamente, no Brasil, ao se falar de tecnologia na área de educação, é usual vinculá-la a uma pedagogia tecnicista, mas, no atual estágio de desenvolvimento tecnológico, tornou-se impossível não se buscar superar tal visão e garantir a inclusão da tecnologia no processo de formação. Afirma Oliveira, citado por Vermelho (2003), que é comum os educadores atribuírem a falta de uso da tecnologia na prática pedagógica às condições objetivas relacionadas ao despreparo dos professores na utilização das mesmas.

As novas tecnologias causam impactos na cultura de toda sociedade, desde os segmentos mais ricos até os mais carentes e marginalizados, portanto o desafio consiste em se encontrar alternativas educacionais de ensino-aprendizagem e de formação que rompam com as fórmulas prontas, substituindo-as por progressivas maneiras de construção que atendam às adversidades, mediadas pelos incrementos tecnológicos. Para Grinspun (2001, p. 29),

O conceito de educação dentro de um paradigma da modernidade ou pós-modernidade e, portanto, uma educação que seja consoante com o seu tempo, partindo-se do pressuposto que tecnologia já faz parte desta modernidade. O que se observa nesta modernidade é que a construção do conhecimento tem como base a razão subjetiva, isto é, a construção parte do próprio indivíduo pela sua natureza sensível e racional.

Nesse sentido, formar com e para as tecnologias é desenvolver competências de julgamento, de senso crítico, de pensamento plural, de capacidade de observação e ainda pesquisa, além de criatividade, imaginação, análise e síntese, representação sistêmica, de procedimentos e estratégias de comunicação, dando conta da natureza humana sensível e racional. Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 3) afirmam que

Educar é colaborar para que professores e alunos, nas escolas e organizações, transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar cada aluno na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhe permita encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais, tornando-se cidadão realizado e produtivo.

A aprendizagem assim concebida, torna-se um mecanismo de preparação do indivíduo para o enfrentamento de situações novas, sendo requisito indispensável para o exercício da cidadania, portanto cabe à instituição de ensino o gerenciamento da incorporação

desse novo conceito. Os docentes e discentes são agentes dessa inovação, exercitando-a e estimulando-a no crescimento profissional e pessoal, de forma interdisciplinar, para um contexto global, agindo localmente.

Essa visão se concretiza através do currículo de cada curso de formação profissional, desde que vislumbre os avanços tecnológicos vivenciados no mundo do trabalho, e nas relações sociais como um todo, o que implica em ser flexível e prático, baseado no exercício da criatividade. Por outro lado, não se admite a concepção de tecnologias como neutras, prontas a serem utilizadas, independente do contexto ou da situação de ensino-aprendizagem, o que Martin-Barbero, citado por Barreto (2003), denomina de hipertrofia da dimensão técnica. Segundo o autor, tecnologias não são apenas meras ferramentas transparentes, pois elas não se permitem ser usadas de qualquer modo, sendo, em última análise, a “materialização da racionalidade” de certa cultura, como parte de um modelo globalizante pelo qual se organiza o poder.

Desse modo, as tecnologias não são apenas objetos técnicos à disposição do processo ensino-aprendizagem, por isso exigem reflexão sobre seu uso, tendo em vista o aprender a fazer. Não há, portanto, manuais de instrução, mecanismos que possam responder pela utilização desses objetos, pois a preocupação está nas formas de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas pedagógicas.

O processo ensino-aprendizagem, enquanto comprometido com a capacitação tecnológica e com a garantia do atendimento à necessidade de inovação, precisa fornecer as ferramentas para o enfrentamento do mundo do trabalho, num ambiente de acirrada competição e concorrência para transferência de saberes. Nele, o currículo centra-se na apropriação ativa de conhecimentos e habilidades necessárias à tomada de decisões e resolução de situações adversas, portanto não faz mais sentido apenas a transmissão e memorização no processo ensino-aprendizagem.

A educação tecnológica transcende conceitos fragmentados e pontuais da aprendizagem, exigindo integração do saber e do fazer enquanto objetos da reflexão crítica sobre a ação. Segundo Batista (1993), a educação tecnológica representa um conjunto de situações de ensino e aprendizagem que objetivam um processo facilitador por parte dos educadores na análise do contexto em que a técnica é fator determinante para ampliar e precisar a consciência do mundo, em busca da operacionalização dessa consciência por parte dos educandos.

Está posto o contexto pedagógico de integração das tecnologias no qual se manifestam as mudanças de paradigmas que elas demandam e, por outro lado, oportunizam,

implicando em se redefinir o perfil do professor, que, mais do que ensinar, precisa fazer aprender. Nesse contexto, as tecnologias auxiliam nos trabalhos pedagógicos e didáticos, pois permitem a criação de situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas por meio de uma articulação de trabalho em que todos os envolvidos são protagonistas. Cabe assim, no debate sobre formação docente, se perguntar se os professores formados antes do avanço expressivo das tecnologias estão preparados para as exigências educacionais atuais e que perfil profissional deve ter o professor diante dessa nova perspectiva.

Com este estudo, pretendemos contribuir para o debate sobre a temática, sem dar receitas. Entendemos que o professor deve estar preparado para enfrentar situações diferenciadas, possibilitando a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades, hábitos, valores e atitudes por parte de seus alunos, que devem estar aptos a analisar situações complexas e inesperadas, utilizar tipos diferentes de racionalidades, desenvolver a criticidade, criatividade, o respeito às diferenças e o sentido de responsabilidade, sendo que a formação docente, seja inicial ou continuada, deve contemplar a cultura tecnológica.

O reconhecimento da necessidade de formação docente, ao incorporar o uso adequado de tecnologia, não se pauta numa visão de panacéia para a resolução de todos os problemas educacionais, pois ela deve ser pensada como expressão de uma sociedade, devendo efetivamente ser colocada a serviço de uma vida mais digna e humana, onde a TV, a fotografia, a internet, o cinema, entre outros recursos tecnológicos e comunicacionais, fazem parte do cotidiano, veiculando imagens que influenciam na formação da consciência individual e coletiva.

Sabemos que a escola não conseguiu acompanhar tão rapidamente a evolução da tecnologia na sociedade, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, portanto, faz-se necessária uma tomada de decisões a esse respeito, já que as modernas tecnologias podem resolver alguns dilemas docentes na medida em que possibilita a construção de conhecimentos, já que representam poderosas ferramentas de compreensão e podem construir elos entre o conhecimento disponível e as atualizações necessárias para sua utilização. No que se refere aos ambientes educacionais, Teixeira e outros (2004, p. 101) defendem que

A possibilidade de se conjugar as potencialidades das novas tecnologias ao dia-a-dia escolar apresenta-se como uma forma efetiva de inserção social e de desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, várias iniciativas concorrem para que as escolas tenham acesso às tecnologias e apontam para uma realidade crescente destes ambientes.

Nas últimas décadas, indiscutivelmente, aconteceram incríveis mudanças em todos os níveis de ensino, sendo que o uso das tecnologias em experiências educativas revela que se trata de recursos que colaboram para ambientes de aprendizagens muito diferentes das tradicionais aulas. No que se refere aos sujeitos do processo, ao fluxo das informações, ao grau de autonomia e participação dos alunos e ao desenvolvimento de competências complexas, percebemos que esses resultados, só serão exitosos, quando os docentes possuírem uma formação que garanta a preparação para a utilização crítica das tecnologias na sua prática, ou seja, para que elas ocupem seu lugar no ambiente escolar, é de fundamental importância que os docentes estejam capacitados a utilizá-las crítica e criativamente em suas ações docentes. Quanto a isso, questiona-se: como a formação acadêmica tem contribuído para esse domínio? Como ocorre a apropriação das tecnologias no tornar-se docente?

Os estudos de Veiga (1996) mostram que grande parte dos docentes não possuem o domínio das tecnologias, conseqüentemente, não estão preparados para utilizá-las em todo seu potencial libertador, limitando-se, assim, a oportunidade de se oferecer às camadas excluídas da sociedade uma forma de emancipação, de superação de situações discriminatórias, avançando na construção da autonomia, portanto é primordial que os docentes dominem as tecnologias, afim de poderem construir ambientes favoráveis ao crescimento e à socialização do conhecimento.

Embora a maioria dos avanços tecnológicos contemporâneos, não tenham sido desenvolvidos direcionados para o ambiente educacional, é possível que suas potencialidades sejam revertidas no sentido de melhorar o processo educativo, mas isso requisita mais do que a sua simples inserção nesse ambiente. Nessa discussão, aparece como uma questão fundamental o nível de analfabetismo tecnológico que os professores estão submetidos, portanto é preciso que se atente para a necessidade de formação pedagógica tecnológica dos docentes, tirando-os do analfabetismo tecnológico, pois não se pode mais admitir que profissionais principalmente docentes, saiam das universidades analfabetos em termos de tecnologias e, muito menos, permaneçam nessa condição num mundo em que é importante que se tenha a competência para interagir com elas.

A alfabetização tecnológica do docente, isto é, seu preparo para a interação com os avanços tecnológicos, exige não apenas a inserção destes em suas práticas, mas também análise dos impactos e das implicações, proporcionando ao docente e ao discente a leitura, a compreensão do mundo, descobrindo-o, interagindo e intervindo para transformá-lo. Teixeira outros pesquisadores afirmam que

A alfabetização tecnológica pode, e deve, ir além do domínio instrumental da máquina; dissocia-se de uma concepção tecnicista, centrada no uso da tecnologia apenas como mera ferramenta a ser manipulada, passando a ser concebida como novas possibilidades de comunicação, de interação e construção do conhecimento (TEIXEIRA et al., 2004, p.38).

Assim, não é a tecnologia como ferramenta que fará a diferença, pois esta se faz a partir da forma como os docentes se apropriam da tecnologia para ressignificar a educação, já que as tecnologias não são neutras, estando subjacentes nelas ideologias, e é na formação que se adquire a competência para avaliá-las e adotá-las.

Torna-se, assim, de fundamental importância que o docente tenha consciência de que sua função não se restringe à de transmissor de conhecimentos, pois qualquer recurso tecnológico tem informação às vezes até mais que o professor e a transmite com mais propriedade. Partindo desse princípio, o papel docente deve ser de motivador de situações de aprendizagem, de mediador, organizador das experiências didáticas, bem como, de um hierarquizador, para priorizar informações fundamentais.

A tecnologia está, sem dúvida, exigindo uma reformulação do papel do docente, porém não é a escola com tecnologias que vai resolver o problema da qualidade da educação e dos dilemas da ação pedagógica, mas seria injusto não se aproveitar à evolução tecnológica, que tanto beneficiou outras áreas, e construir melhorias na forma de se ensinar e aprender, pois tanto docentes como discentes convivem cada vez mais com um ambiente interativo de tecnologias midiáticas, sendo importante trazer para o interior da escola esses avanços.

Nesse sentido, quanto menor o contato com a tecnologia e a experiência de utilizá-la, maior será a dificuldade de conviver com ela; quanto mais nos for familiar, mas aptos estaremos para avançar, assim, a escola não pode ficar omissa e nem seus docentes continuarem analfabetos tecnológicos, pois estão sendo convocados para assumirem o seu novo papel no processo ensino aprendizagem nessa nova cultura educacional, em que os meios tecnológicos são básicos para o compartilhamento de idéias, exigindo assim, um olhar para a formação docente, pois esse é um caminho sem volta.

Reiteramos que a integração das novas tecnologias na educação não pode ser considerada apenas como uma mudança nos recursos didáticos, pois não ocorre simplesmente a substituição do quadro ou do livro por ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, é preciso inter-relacionar a forma como se ensina e como se aprende, a interação entre os sujeitos, a concepção de conhecimento e de competências.

Hoje, por exemplo, as pessoas são bombardeadas de informações e tecnologias, e isso causa impactos na educação, pois aumenta a disponibilidade da informação que, por sua vez, exige novas estratégias de pesquisa, portanto novas aprendizagens sobre tecnologia precisam ser integradas ao currículo escolar, mas aprender a usar esses novos recursos requer novas habilidades metacognitivas, garantindo a reflexão crítica e a produção consciente.

A escola deve introduzir no mundo educativo, conceitos, atividades e recursos educativos que se caracterizam como uma inovação, com ações cotidianas que tornam possíveis as mudanças, a curto, médio e longo prazo de maneira que beneficiem o desempenho docente e discente. Mercado (1999, p. 35) afirma que a “[...] integração das novas tecnologias na escola está gerando grandes expectativas, pois esses novos recursos colocam algumas possibilidades de trabalho mais atrativas e potencialmente inovadoras”. É o professor quem pode provocar o processo de inovação na sala de aula; para tanto, ele precisa ter interiorizado as novas tecnologias em um processo pessoal, coletivo, maduro e crítico. Nesse sentido, torna-se sujeito com capacidade de análise e interpretação do contexto de mudanças tecnológicas em que está inserido.

Portanto, discutimos as contribuições da TV e do vídeo na prática pedagógica, sendo que a questão fundamental reside em se saber se a escola contemporânea está se apropriando dos avanços tecnológicos para melhorar o processo ensino-aprendizagem, em particular, dos recursos do programa TV Escola. Essa problemática nos remete à suposição de que a escola e seus professores reconhecem a importância e querem implementar os avanços tecnológicos na prática pedagógica. Desse modo, na tentativa de se caracterizar a multiplicidade de relações dessa prática pedagógica, no próximo capítulo a enfatizaremos a partir da inserção do Programa TV.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA TV ESCOLA: INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Historicamente, a escola, de modo geral, não vem acompanhando os avanços tecnológicos, o que impede a sua participação qualitativa e possibilidades de usufruir das mudanças impostas por tais avanços. Esse estado de coisas exige, portanto decisões no sentido de mudar esse panorama. Atualmente, é inegável o poder e o fascínio que a televisão exerce sobre as pessoas. Percebe-se este poder segundo Orsi e Cavalcante (2003, p. 146), “[...] na década de 1990, mais especificamente em 1996, fim de uma ditadura militar e o surgimento do processo democrático”, momento em que o governo brasileiro implantou o Programa TV Escola e também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, dentre outras ações destinadas a mudar o quadro educativo . Vitkowski (2000, p. 165) afirma 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. 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.

Dessa forma, neste capítulo, pretende-se caracterizar o Programa TV Escola, configurando as dimensões e o contexto em que foi inserido. A ligação do homem com a TV data de um pouco mais de 60 anos. A TV foi criada em 1936, mas produzida em massa somente após 1945; no caso do Brasil, ela é um pouco mais jovem. Pode-se dizer que, desde a pré-história, o homem trabalha com imagens, porém foi na era eletrônica que se criou a imagem e se propagou no ar a televisão.

O interesse teórico em relação ao fenômeno televisivo como meio de linguagem aparece, no Brasil, nos anos 50, período em que surgiu uma tendência acadêmica ligada principalmente ao campo da comunicação e da semiótica, que passou a estudar a TV em suas diversas facetas.

Em 1954, Macluhan (1980), citado por Napolitano (2002, p.30), declarou que se passou “[...] da produção de mercadorias empacotadas para o empacotamento da informação”. Para ele, o meio era o elemento constituinte da mensagem, sendo a televisão um meio que responde pela nova oralidade. Com o passar dos tempos, as idéias desse pensador foram criticadas por teóricos que discordavam de seu otimismo em relação aos efeitos educacionais da nova linguagem. Ao longo dos anos 60, as análises relativas à TV se fizeram sob o olhar desses paradigmas, acrescidos da tradição sociológica da Escola de Frankfurt, partindo do conceito de indústria cultural, concebido por Adorno (1947).

Nos anos 1970 e 1980, muitas revisões críticas foram elaboradas e, considerando as análises iniciais, essas revisões se propuseram a aprofundar alguns pontos e relativizar as conclusões genéricas, com base em novas pesquisas. Assim, Certeau (1994, p. 91) considera “o fenômeno televisivo, sendo um fenômeno cotidiano por excelência, está inserido num campo pouco conhecido das ciências”. Para Eco (1993), a análise da TV deve levar em conta três elementos: as intenções do remetente da mensagem e as estruturas comunicacionais; o meio, o código da mensagem, e as relações do receptor e seus repertórios sócio-históricos e culturais para a decodificação da mensagem.

Esses aportes teórico-históricos servem para alertar quem faz educação sobre a necessidade de ampliação da discussão a respeito da TV, buscando-se um melhor posicionamento acerca das questões surgidas.

A TV, pelas características do “espetáculo” e da “imagem”, ultrapassa a possibilidade de apenas constituir um dos processos de foco social, pois ela é, em si mesma, um recurso que sensibiliza para o novo, podendo criar disponibilidade para mudança. Assim, os dirigentes escolares e professores precisam compreender a função da TV no processo ensino-aprendizagem.

As tecnologias estão presentes em nosso cotidiano não apenas em forma de suporte, mas também de cultura, e a TV como uma delas não pode ficar de fora das práticas pedagógicas. Isso constitui um desafio para escola, a exemplo do programa TV Escola, que tem uma proposta de atender às demandas culturais e educativas utilizando-se de TV e vídeo na sala de aula.

No complexo mundo das diferentes linguagens e novas tecnologias, a escola não detém a hegemonia como instituição de transmissão de saber, sendo desafiada a mediar a construção de conhecimentos e cidadania, desenvolvimento de competências, na consolidação da identidade do aluno.

3.1 Os avanços tecnológicos e a inclusão da TV e do vídeo na educação brasileira

No Brasil, verificamos que há tentativas de um caminhar conjunto da educação e das tecnologias. A incorporação de imagens na educação surgiu a partir da década de 1920, com a tendência escolanovista, sendo que, desde a criação do Ministério da Saúde, Educação e Cultura, já se buscava a utilização do cinema como forma de modernização da educação. O início deu-se com a criação da Comissão de Cinema Educativa do Rio de Janeiro, 1927; em São Paulo, em 1931, a atividade cinematográfica na educação foi assumida pela diretoria geral de ensino com a criação de uma comissão especial, em 1936, surgindo o Instituto Nacional do Cinema Educativo, idealizado por Roquete Pinto. Essa produção de filmes educativos teve o percurso interrompido, com o total esvaziamento do Instituto, o qual em 1996, foi absorvido pelo então Instituto Nacional de Cinema- INC. Outras tentativas diferentes surgiram com a questão do ensino à distância, inicialmente de caráter supletivo.

Em 1922, segundo Belloni (1983 apud PRETTO, 1998, p. 121), houve a aprovação de uma concessão de TV solicitada por educadores da rádio Roquete Pinto, emissora responsável pelo serviço de rádio educativa da Prefeitura do Distrito Federal, “[...] no entanto, apesar de fornecida a concessão e iniciado o processo de compra de equipamentos com a mudança da prefeitura, o projeto foi abandonado, com a perda de equipamentos e recursos”.

Na relação educação e tecnologia, historicamente, a preocupação dos gestores, basicamente, residiu na aquisição de equipamentos para a projeção dos filmes. Conforme Pretto (1996), o discurso oficial apresenta preocupação com a formação de equipes para uma efetiva utilização de filmes, no entanto, o que percebemos é um considerável número de equipamentos, que, em sua maioria, não são utilizados, em função do despreparo dos profissionais ou da falta de material.

A década de 1950 foi importante para o desenvolvimento das muitas tecnologias que hoje fazem parte do cotidiano das pessoas, quando a TV inicia a sedução sobre as massas, sendo que com isso, instalou-se a passividade do telespectador. Em seguida, surge o vídeo com suas ambigüidades de sentido. Dubois (1983 apud PRETTO, 1998, p.124) afirma que o vídeo é “[...] objeto e processo. Imagem-obra e meio de transmissão, nobre e ignóbil, privado e público. Ao mesmo tempo pintura e televisão. Tudo isso sem jamais ser nenhum nem outro. Tal é a sua natureza paradoxal, fundamentalmente hesitante e biforme”.

As iniciativas em relação à produção de filmes chegaram à tentativa de construção de TVs Educativas, a partir de 1952, mas logo esse projeto fracassou. Posteriormente, implantou-se o Projeto Saci, na década de 1960, que sobreviveu até meados de 1970. Tal projeto tinha forte inspiração americana, considerando a televisão como fonte de informação e ponto focal para o desenvolvimento da comunidade. Essa produção de audiovisuais colaborou para iniciativas de organização de Educação a Distância- EAD. Alonso (2006, p. 2) se refere à essas tentativas como importantes experiências, mas não como consolidação de um sistema de ensino baseado nessa modalidade, assim expressa:

Essas experiências tiveram em seu início uma intervenção governamental acentuada, trazendo componentes ideológicos necessários à manutenção do regime militar brasileiro, que ocupava naquele momento o poder de Estado. Grande parte de resistências a essa modalidade de ensino estão associadas ao regime ditatorial e a difusão dos chamados modelos tecnológicos tão em voga nesta mesma época.

Como se pode observar, desde a década de 1920, o Brasil vem construindo sua história de educação a distância, destacando-se a seguir algumas experiências. De acordo com o Módulo I da Revista TV na Escola e os desafios de hoje (2001), em 1939, tem início a utilização do ensino por correspondência, realizado pela Marinha; em 1941, dá-se a criação do Instituto Universal Brasileiro, que se encontra em atividade até hoje; no ano de 1967, como já citado, foi implantado o Projeto Saci-Sistema, que constitui um avanço nas comunicações interdisciplinares, cujo objetivo básico era estabelecer um sistema nacional de teleeducação com uso de satélite, encerrando suas atividades em 1976; outro importante programa é o Telecurso 2º Grau e Supletivo 1º grau, ambos da Fundação Roberto Marinho, e em 1991, foi implantado o Salto para o futuro (já referenciado no capítulo anterior), criado e desenvolvido pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, sendo produzido e veiculado pela Fundação Roquette-Pinto, para atualização de professores.

Instituir a educação a distância é romper com modelos tradicionais, porém ela não deve ser concebida como uma modalidade para substituição de sistemas presenciais, pois a educação a distância pressupõe a democratização e a facilitação do acesso à escola, fundada na educação permanente. Explicitar as bases da EAD implica na compreensão do processo de implantação dos programas que, segundo Alonso (2006, p.3), são categorizados em 3 formações: a geral, a profissional e de professores. O estudo dessa autora está organizado a partir de dois aspectos: o cronológico e por finalidade de formação, apresentados a seguir:

Programas de EAD de formação geral

- O Projeto IRDEB (Instituto de Radiofusão do Estado da Bahia, de 1969 a 1977)- nasceu como uma iniciativa própria do Estado da Bahia, que já possuía a prática de atividades de educação a distância e comunitária, desenvolvida antes mesmo do nascimento do Movimento de Educação de Base (MEB);
- CETEB (criado em 1965) - resultado de um acordo entre o Ministério da Educação e a FUBRAE, tendo como objetivo a formação de recursos humanos. Caracterizou-se como instituição de reconhecimento nacional em 1968, com o desenvolvimento de programas e projetos para crianças, jovens e adultos, nas zonas urbanas e rurais, ampliando suas ações em 1973.
- PROJETO MINERVA (criado em outubro de 1970 pelo Governo federal) - estendeu-se até o início dos anos 80, fruto de um acordo entre o Ministério da Educação e o Ministério das Comunicações, preconizava a transmissão nas rádios e televisões do país, com duração de cinco horas semanais.

Programas de EAD destinados à formação de professores

- PROJETO LOGOS (nasceu em 1973) - iniciativa do Governo federal, através do MEC, com a intenção de transformar a curto prazo o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas no país, em atendimento à qualificação de professores leigos, sendo implementado em duas etapas: Logos I e Logos II;
- FUNTEPE, assim como o logos, objetivava atender à formação de professores. Surgiu em 1985, no período de abertura política no Brasil. A formação proposta tinha como base a preparação para uma escola crítica e contextualizada a partir da realidade social, econômica e política, buscando trabalhar com os professores a participação no desenvolvimento de uma sociedade mais justa;
- CEN (1985), desenvolvido até hoje, lançou o projeto Crescer, destinado à formação de magistério médio, sendo operacionalizado através de convênios

firmados entre organismos oficiais e privados e, ainda, nos núcleos mantidos pelo CEN.

Programas de formação profissional

- CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília 1977/78): em convênio com empresas ou organismos governamentais, ofereceu cursos para atender as demandas específicas dos mesmos. Um dos trabalhos importantes na formação profissional foi o Projeto Acesso, em convênio com a Petrobrás, voltado para a capacitação técnica do quadro de pessoal dessa empresa;
- SAED (Sistema Aberto de Educação a Distância): criado em 1978, começou seu trabalho efetivo em 1980, numa parceria entre a Sociedade Israelita Brasileira, o MEC e o Ministério do Trabalho, objetivando ofertar cursos profissionalizantes.

Em 1990, o MEC e a Fundação Roquete Pinto, através da TV Educativa, lançaram o “Salto Para o Futuro”, com postos televisivos e de vídeo. Hoje, o Governo federal faz esforços para a consolidação do TV Escola, que pode ser considerado uma extensão do Salto para o Futuro, o qual está no ar desde 1991 e, na grade do TV Escola, a partir de 1996.

O Programa TV Escola produz séries televisivas com textos escritos por educadores e especialistas renomados, para professores e gestores, com os quais se promove o diálogo, democratizando oportunidades de interação e de acesso ao conhecimento. Conforme Moran e Almeida (2005, p. 8), organizadores do texto do Ministério da Educação intitulado de Integração das tecnologias na educação – Salto para o futuro, trata-se de

[...] um programa televisivo que visa à formação de profissionais da educação e de alunos dos cursos de magistério[...], proporcionando-lhes o conhecimento de práticas alternativas inovadoras, [...] o diálogo com especialistas e a reconstrução de suas práticas e concepções teóricas.

O programa “Salto Para o Futuro” oportuniza uma reflexão sobre a prática pedagógica, propiciando aos professores de todo o país repensarem e reconstruírem seus princípios e práticas, através do estudo, utilizando diferentes mídias, como TV, internet, fax, telefone e material impresso. Esse programa tem uma dinâmica interativa, com os professores

participando ao vivo, em recepção organizada nas telessalas, onde podem discutir e reelaborar conceitos e práticas pedagógicas.

Os temas são apresentados a partir de pequenos vídeos (clipes musicais, reportagens, registros de situações de sala de aula, entrevistas, trechos de filmes). O programa conta com a participação de profissionais de diversas áreas, que discutem ao vivo com telespectadores situados em todo o território brasileiro. A transmissão da programação dá-se ao vivo de segunda à sexta-feira, sendo reprisada no dia seguinte.

É importante observar que as instituições de ensino precisam entender e absorver criticamente o processo da inovação tecnológica vivenciado na contemporaneidade para poder incorporá-lo, implementá-lo, exercitá-lo no cotidiano discente e docente. Essa capacidade inovativa, hoje considerada fundamental, decorre de inúmeros fatores, dentre eles o domínio das tecnologias, o qual se tornou fator de sobrevivência para pessoas, instituições e sociedades, portanto o uso desses instrumentos não pode ficar restrito apenas a poucos sujeitos que terminam por ter o monopólio da informação e das decisões.

Vale lembrar que as novas tecnologias, cada vez mais, constituem objeto de discussão nos meios educacionais, havendo uma controvérsia em relação ao sentido com que são empregados os termos educação e tecnologia, ora como adição, justaposição, ora como articulação, o que revela ainda um distanciamento entre eles.

Na tentativa de aproximação dos termos supracitados, Barreto (2003) reconhece a existência de uma distância nas relações entre esses termos, presente no movimento de análise dos modelos pelos quais as tecnologias têm sido incorporadas aos processos educativos. Assim, expressa que as novas tecnologias na educação não se confundem com as 'velhas' como o quadro de giz (lousa), quadro de acrílico, caderno, lápis, caneta ou livros didáticos, pois as tecnologias da informação/comunicação são descontextualizadas de suas áreas de origem e recontextualizadas na educação, essas tecnologias são complexas, tornam-se um desafio na formação do homem e convidam a uma reflexão e compreensão do contexto que o cerca. Dessa compreensão vislumbram-se perspectivas para um novo tempo, marcado por avanços rápidos. Nessa discussão, algumas expressões precisam ser esclarecidas.

Quando se fala de prática pedagógica com recursos tecnológicos, surgem obstáculos, como o fato de que a maioria dos professores não sabe utilizá-los e a manutenção e o alto valor dessas ferramentas fazem com que sejam consideradas como preciosidades no ambiente educacional, utilizadas por poucos e de acesso restrito. Veiga (1996) considera que, dessa forma, cria-se um ciclo de práticas didáticas no qual se mantém um hábito por parte dos

discentes, inclusive nos cursos de formação de professores, voltado basicamente a um regime de estudos por meios de textos escritos.

Desse modo, professores saem do curso de formação sem um conhecimento necessário para utilização e manipulação das tecnologias educacionais, portanto sentem-se inseguros para utilizá-las em suas práticas. O docente apresenta-se inseguro na manipulação dos recursos, na disponibilidade de tempo para trabalhar os conteúdos dos programas disciplinares bem como na escolha desse material por disciplina, série e perfil de aluno (idade, interesses, linguagem, etc.).

Os dispositivos legais brasileiros sobre educação preconizam a relação educação e tecnologia como uma necessidade de articulação em busca do desenvolvimento profissional e social do homem e da sociedade. A LDB atual, 9394/96, apresentada por Cury (2006, p. 43-45), refere-se implícita e explicitamente a tecnologia, quando trata do domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, no seu art.35, inciso IV: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

Percebemos ainda, no art. 39, a determinação de uma educação profissional “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva”. O incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia está expresso no art. 43, inciso VII.

Entretanto não basta estar garantida nas leis brasileiras a integração de tecnologias na educação; é preciso que haja mudanças de valores e compreensão do contexto para que a escola possa incorporar as novas linguagens, desvendá-las, dominar as possibilidades de aquisição e uso, num processo de aproximação do universo audiovisual do ambiente escolar.

A tecnologia oferece recursos e avanços, mas impõe determinadas normas e regras, surgindo uma nova ética nas relações. Segundo Grinspun (2001, p.28), “[...] os valores humanos estão, hoje mais do que nunca, sendo proclamados, necessários e desdobrados num sentido ético, de modo a levar esse homem, que vivencia e processa a tecnologia de seu tempo, a ter uma visão maior desse contexto”.

Essa autora enfatiza que a complexidade nas relações entre tecnologia e educação transcende o conhecimento em si dos fatos específicos, ampliando-se no próprio contexto da humanidade, para formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente, capaz de fazer a história do seu tempo, com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e

humana, e ter as condições de convivência com o outro, participando da sociedade em que vive e transformando essa sociedade em termos mais justos e humanos.

Tratando-se de educação, a apropriação dos avanços tecnológicos requer cuidados, o que quer dizer adoção consciente de seus impactos positivos e negativos, portanto a formação docente não pode mais desconsiderar essa discussão, sob pena de o processo educativo permanecer dissociado da realidade sócio-política, econômica e cultural. Veiga (1996) ressalta que são necessários cuidados com os vícios da prática pedagógica tradicional dos professores para que estes não interfiram na riqueza da apropriação das linguagens da TV e do vídeo no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ter a mesma atenção ao planejar sua aula e ao selecionar textos, adequando-os para serem lidos pelos alunos, devendo selecionar também os programas (vídeos/DVDs) apropriados e explorá-los de forma eficiente em sala de aula.

As instituições de formação docente, hoje, estão sendo desafiadas, a garantir nos seus projetos curriculares a compreensão e preparação dos sujeitos para o enfrentamento da complexidade do processo ensino-aprendizagem, principalmente em relação às demandas impostas pelo avanço tecnológico, as quais exigem da escola uma nova lógica que tenha a informação como ferramenta de valor, em atendimento a uma nova visão de educação e de sociedade, sendo necessárias respostas globais, mas também locais, inovadoras, flexíveis, com capacidade criativa.

As nações que conseguem desenvolver novas tecnologias e operacionalizar seus sistemas compatibilizando-os com as exigências de desenvolvimento continuarão na concorrência desenfreada pela manutenção do *status quo*, enquanto aquelas que não conseguem participar se contentarão com a luta pela sobrevivência. Na escola não é diferente, pois esse modelo se reflete no processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a educação torna-se um espaço de promoção das desigualdades sociais ou de inclusão das nações periféricas no processo de desenvolvimento, assim a escola não pode ignorar os avanços tecnológicos, incorporando-os como ferramenta necessária no processo ensino aprendizagem, mudança que implica em incluir-se no processo de formação docente a reflexão e a instrumentalização para o uso das tecnologias, não como algo mecânico, mas como ferramenta para o exercício da criatividade e autonomia de professores e alunos, isto é, a tecnologia a serviço da construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

Os debates sobre a escola e a prática docente, não têm focado a necessidade de se olhar a influência que, hoje, os avanços tecnológicos exercem em todas as áreas do

desenvolvimento humano, mas a educação e seu fazer pedagógico não podem ignorá-los. Nesse sentido, Moran, Massetto e Behrens (2006, p.135) afirmam:

A desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a auto-estima e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos.

A década de 1990, reafirmamos, caracteriza-se pelos avanços tecnológicos, os quais repercutem em todas as dimensões, mas na escola e, particularmente, na prática pedagógica, não tem havido correspondência. Quando se questiona o perfil docente, há certo consenso que aponta para o desafio de superação da função restrita à transmissão de conhecimentos e, em substituição, busca-se progressivamente implementar uma nova forma de se ensinar e aprender caracterizada pela possibilidade de provocar o estudante a aprender a pensar e a aprender com os outros. Nesse sentido, os incrementos tecnológicos tornam-se recursos impulsionadores de desenvolvimento dessa nova cultura.

Os novos paradigmas da educação apontam para o ensino-aprendizagem voltado para a preparação de um aluno capaz de conviver em uma sociedade em constantes mudanças, sendo construtores de seu conhecimento, sujeitos ativos do processo no qual sensibilidade e razão são parceiras. Nesse modelo, as novas gerações, segundo Kenski (1996, p.133), “têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias e um posicionamento cada vez mais aversivo às formas tradicionais de ensino”.

No Brasil, e em grande parte do mundo, a adoção de novas tecnologias no processo educacional ainda está em fase de experimentação, sendo desenvolvidos vários projetos de natureza, amplitude e duração diferentes. Geralmente tais projetos não se articulam entre si, não têm impacto no currículo formal, raramente se consolidam como atividade importante no processo de ensino e aprendizagem e não apresentam vínculo tecnológico integrado. Os projetos baseados em vídeos quase não interagem com os projetos de outras tecnologias e vice e versa; estudos mostram que o uso de CDs e internet ainda é incipiente, e que o uso do rádio é irrelevante.

É preciso observar que a introdução, no ambiente escolar, de computadores, televisão e vídeo não garante práticas pedagógicas melhores, sendo necessário transformar esses recursos eletrônicos em ferramentas que representem novas formas de pensar e sentir. Para

Kenski, (1996, p. 137) “A perspectiva de utilização da televisão e do vídeo na sala de aula não pode ser nunca a de se ‘ganhar tempo’ ou a de preencher espaços vazios em virtude da ausência do professor e sem um objetivo pedagógico definido previamente”.

Compreender a prática docente pressupõe compreender a complexidade do processo ensino-aprendizagem, como afirma Veiga (1996, p. 96): “o ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos”. A prática pedagógica é, nessa perspectiva, um complexo de atitudes, sentimentos e relações marcadas por muitos fatores que fazem parte da vida em sociedade, entre eles, os avanços tecnológicos, especificamente a televisão e o vídeo.

Urge, portanto, implantarem-se políticas educacionais no país, com a criação de novos projetos pedagógicos nas instituições de ensino, a fim de se atender a essa demanda da educação orientada para o uso diferenciado e abrangente dos recursos tecnológicos, uma vez que um novo paradigma na educação começou se delinear, e nele os sujeitos da prática pedagógica têm um novo papel. Dentre algumas iniciativas nessa direção, pode ser destacado o Programa TV Escola.

A análise da integração desse programa na prática pedagógica fez-se a partir da reflexão sobre a relação entre TV e escola, suas trajetórias e possibilidades como enfoque norteador na busca da democratização do acesso à cultura audiovisual e seu uso na prática docente. Nessa perspectiva, verifica-se a necessidade de o educador apropriar-se de tecnologias que lhes permitam ultrapassar a concepção de audiovisual como simples recurso de transmissão de conhecimentos, incorporando à idéia de utilizá-lo como mecanismo colaborador na construção do conhecimento que considere a realidade dos atores e atrizes envolvidos. Portanto, apresentamos, no próximo tópico, um olhar sobre o Programa TV Escola.

3.2 Programa TV Escola

As tecnologias de comunicação e informação, como a TV e o vídeo, oferecem formas de aprendizagens, lógicas, competências e sensibilidades que produzem comportamentos bem diferentes do processo linear, sistemático e previsível das

aprendizagens tradicionais. Isso constitui um desafio que alguns profissionais apenas ignoram, enquanto outros vêem como oportunidade de integração das práticas com os saberes.

Nessa perspectiva, o TV Escola, de acordo com o discurso do MEC, se insere numa tentativa de renovação do ensino e da aprendizagem, no qual a TV e o vídeo são veículos que têm um papel importante. Nesse sentido, encontram-se as iniciativas como TVs Educativas, o canal Futura e TV Senac, com as quais, o espaço escolar tradicional tende à flexibilização de seus conteúdos, estratégias de ensino e materiais didáticos, desde que se articulem mediados por sujeitos com práticas pedagógicas reflexivas e promotoras da autonomia.

Cada vez mais verificamos uma crescente necessidade de novos recursos didáticos no ensino e aprendizagem. O Programa TV Escola, entretanto, disponibiliza recursos que nem sempre têm sido utilizados com frequência e de forma adequada, como se preconiza. Várias são as razões apontadas, dentre elas a formação e o tempo do professor para incluir esses recursos crítica e adequadamente na sua prática pedagógica, pois se sabe que, para usar os recursos eficiente e eficazmente, o professor precisa de uma formação adequada, incluindo-os no planejamento e de uma estrutura mínima na escola.

O TV Escola é um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED-MEC, o qual visa à melhoria da qualidade do ensino público, sendo dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores de Ensino Fundamental e Médio e ao enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. A programação do TV Escola tem como objetivo a formação continuada de professores e o suporte no desenvolvimento do trabalho do professor na escola e na sala de aula.

A origem do Programa TV Escola remonta ao Planejamento Estratégico do Ministério da Educação para o período de 1995-1998 e integra um conjunto de ações destinadas à democratização do ensino básico e à melhoria da qualidade da educação brasileira. O seu ponto de partida foi o MEC enviar para escolas públicas com mais de cem alunos, televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite e um conjunto de 10 fitas de vídeo VHS, para iniciar as gravações, bem como um material complementar impresso: revistas, cadernos, guias para orientação do programa, cartazes e grades de programação.

De forma experimental, conforme o Relatório de Gestão 1996-1998/SEED-MEC (1999), o TV Escola iniciou suas transmissões no dia 04 de setembro de 1995 e, de forma definitiva, no dia 04 de março de 1996. Nesse ano, o MEC lançou oficialmente o Programa

TV Escola, visando aperfeiçoar a socialização de conteúdos e otimizar a qualificação de professores, principalmente nas regiões mais distantes do país, através da produção de programas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Toda escola pública servida de energia e com mais de 100 alunos no ensino básico tinha direito ao kit de equipamentos. A programação do TV Escola hoje inclui o programa “Salto para o Futuro”, especificamente produzido para o aperfeiçoamento de professores.

A transmissão do TV Escola, a partir de 1997, foi estendida aos sábados e domingos, com programação específica para a comunidade, a “Escola Aberta”. Essa programação tem como objetivo integrar comunidade e escola, utilizando-se de debates sobre temas de interesse da comunidade, com um enfoque educativo e, ao mesmo tempo, de informação e de entretenimento.

O canal de televisão do TV Escola é recepcionado por escolas de todo o país, que recebem de três a quatro horas de programação diária, retransmitidas até três vezes, totalizando, em média, 14 horas por dia de transmissão. Um programa é transmitido de 7h às 9h, e no mesmo dia, é transmitido das 9h às 11h, das 13h às 15h e das 17h às 19h. Além da transmissão dos programas, o TV Escola tem material impresso, como revistas, cadernos, guia dos programas exibidos, cartazes e grade da programação a ser exibida.

Analisando as grades do Programa TV Escola, verificamos que são programas indicados para mais de uma disciplina, o que permite aos professores explorar a interdisciplinaridade, mas eles precisam de tempo para planejar juntos, os procedimentos necessários para a prática, quando e em que turmas devem usar um vídeo do TV Escola. A grade apresenta a orientação por meio de siglas, facilitando a classificação do programa, no Ensino médio, esta sigla é EM.

Os temas dos programas apresentam assuntos diversos que contemplam o cotidiano do povo brasileiro, que por sua vez podem ser explorados como impulsionadores de propostas da escola junto à comunidade em que está inserida. Também vale ressaltar que no acervo existem filmes que tratam de temas complexos e de difícil tratamento didático, como drogas, sexualidade, etc., o que pode facilitar o trabalho do professor. Os programas informam que os temas abordados têm comentários de professores das áreas indicadas na grade, os quais são importantes, pois constroem novas visões, assim, os recursos do TV Escola podem contribuir significativamente para o desempenho do professor e dos alunos, porém exigem tempo para planejar, além de criatividade e espaço físico adequado.

Na grade do “TV Escola um Salto para o Futuro” e “Escola Aberta”, começou a veicular os Programas do Ensino Médio em 1999, com os mesmos objetivos que deram

orientação a programação para o ensino fundamental. De acordo com a revista “TV na Escola e os desafios de hoje” (2001, p. 81-82), exibem-se os seguintes programas:

Nas segundas, terças e quartas-feiras, são veiculados os programas da série **Como Fazer?** Cada série mostra dois documentários, sendo um dos programas constituído por sugestões de professores do Ensino Médio em três áreas dos Parâmetros Curriculares relativos a esse nível de ensino. **Ensino Legal** é uma série que explica e discute a reforma do Ensino Médio. É exibida toda quinta-feira, sendo abordados temas como gestão escolar, currículos e projetos pedagógicos. Na série **Acervo**, os programas apresentam um documentário em que especialistas fazem observações relacionadas às áreas do conhecimento: linguagem, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. **Vendo e aprendendo**, exibida às sextas-feiras, apresenta professores que dão sugestões para utilização dos vídeos da TV Escola na sala de aula, explorando a interdisciplinaridade e a transversalidade.

O Programa TV Escola é, assim, um suporte ao professor para aperfeiçoar seu desempenho profissional e ampliar sua prática pedagógica. A Programação apresentada às escolas é para ser gravada, analisada criticamente e incorporada ao seu projeto político pedagógico, sendo necessário conhecer e identificar os vídeos que o professor poderá utilizar, através da leitura do guia de programas veiculados. Ele é um mapa onde se apresentam os conteúdos e as possibilidades de exploração didática.

Outro material de apoio ao programa é a revista bimestral TV Escola, distribuída às escolas objetivando sensibilizar e motivar os professores para o uso do programa e auxiliar na utilização. Também o caderno do TV Escola é um material que contém textos de suportes para várias áreas do conhecimento, enquanto os vídeos produzidos e os textos são publicados. Os cadernos da série são produtos das discussões e dos debates do programa Salto Para o Futuro, permitindo um estudo mais aprofundado dos vídeos.

O Programa TV Escola possibilita, dessa forma, a quase 100 mil escolas, nas mais diferentes localidades, o acesso a vídeos pedagógicos produzidos no Brasil e em vários outros países, ao mesmo tempo, mas a viabilização dessa proposta exige compromisso e formação docente capaz de incluir esses recursos de forma adequada, para que o programa possa funcionar com equidade e qualidade.

A proposta de utilização do programa respeita a autonomia das escolas e, conseqüentemente, as diferenças locais/regionais, uma vez que a orientação passada às escolas e aos professores é para que conheçam, gravem e planejem a utilização de seus vídeos de acordo com os próprios objetivos e as respectivas atividades. Trata-se de uma proposta

significativa, pois não se pode deixar a escola pública, alunos e professores fora do contexto tecnológico contemporâneo, já que ele faz parte do nosso cotidiano. Assim, é preciso considerá-lo suporte dos métodos de ensino, experiência que possibilita a ampliação da inclusão de tecnologias em nossas escolas, a serviço da aprendizagem. Quando a utilizamos freqüentemente, isso provoca a necessidade de trocar idéias, buscar orientações, tanto pedagógicas como técnicas, para o manuseio dos equipamentos e o aproveitamento de suas possibilidades.

Uma nova visão do processo ensino-aprendizagem exige, pois, que a função do professor mude de transmissor de conhecimento para a de articulador, mediador, tanto das diversas visões de mundo como de um processo educativo que combine a inteligência mental e a inteligência sensível com a “inteligência criadora”, defendida por estudiosos como Pretto (1998) e Gardner (1993), que consideram as inteligências múltiplas do ser humano.

Nessa perspectiva, o programa TV Escola propõe o aperfeiçoamento dos professores mediante o uso fitas de vídeo educativas, hoje também em DVDs, o que deveria possibilitar a capacitação de professores no desenvolvimento de habilidades relativas à inclusão de recursos tecnológicos em suas práticas, porém isso ainda não acontece de forma efetiva. Esse fato foi percebido nas falas de atores e atrizes da escola, quando afirmam que existem esses recursos, mas que a escola não oferece uma capacitação e nem disponibiliza tempo para esse fim.

Sabemos que os recursos didáticos, por si só não são bons ou maus e que todo programa pressupõe uma concepção norteadora: o Programa TV Escola apresenta, nos seus filmes e outros materiais, uma concepção de educação, de homem, de ensino aprendizagem, idéias concebidas nos programas do Governo Federal para a educação. Nesse sentido, ao escolher conteúdos desses recursos, devemos fazer uma análise crítica e recorrer-se ao bom senso, já que, na sua produção, os professores não tiveram participação.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, nas campanhas sobre o uso do programa, bem como nos cursos ofertados, dá-se ênfase à inclusão de vídeos nas aulas e não ao aperfeiçoamento do professor, o que, de certa forma, contraria o objetivo do programa. Orsi e Cavalcante (2003, p.147) observam que

Assim o TV Escola, como obra de instituição do Estado, faz a distribuição constante de programas educativos selecionados pelo MEC para serem utilizados pelos professores no cotidiano escolar. Porém, a utilização acontecerá nem sempre com a necessária crítica ou não ocorrerá, uma vez que, dentro do cotidiano escolar, existe uma limitação de tempo para a

concretização do processo diário de ensino, isto é, existem muitas coisas para o professor fazer dentro de um tempo limitado. Além desse aspecto existem outras dificuldades como uma estrutura, ainda incompleta para a aplicação e reprodução desse programa .

Os procedimentos didáticos, nessa nova realidade, devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos mediados pela tecnologia, na qual o professor orienta essa construção, mas percebemos que, a maioria não se apropriou dessa cultura, para inseri-los nas suas práticas, desde um retroprojeto até o microcomputador, como se pode perceber na seção seguinte.

3.3 TV e escola: uma relação possível

Experiências usando a TV com fins educativos ainda precisam ser ampliadas efetivamente no ato de ensinar e aprender. Os recursos didáticos que recorrem a som e imagem são, hoje, bastante significativos, havendo professores que utilizam vídeos e que também os produzem para utilizar nas aulas, sem falar nos vídeos educativos produzidos com destinação comercial. Dependendo do uso que se faz, esses recursos podem contribuir para um melhor desempenho dos docentes e discentes.

Apresentamos aqui algumas experiências, as quais vêm sendo desenvolvidas em instituições de todo o país, registradas na revista TV Escola e o desafio de hoje (2003, p. 101), sobre a utilização dos recursos desse programa e de outras tecnologias. Na visão do MEC sobre essas experiências, algumas são consideradas “bem-sucedidas”. Estas práticas ocorreram nos estados do Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Bahia, Rio de Janeiro, Sergipe, São Paulo, Paraná, Distrito Federal.

No Ceará, especificamente em Crato, os professores da Escola Estadual Alexandre Arraes utilizaram os programas da TV Escola para motivar uma importante discussão sobre o meio ambiente. Depois de assistir às séries “A Natureza Sabe Tudo” e “Crônicas da Terra”, os professores planejaram um estudo sobre o meio ambiente local, com aula de campo para avaliar a situação do rio Batateiras. Os alunos visitaram o local, entrevistaram a população, produziram fotos e desenhos sobre a situação dos esgotos e da coleta de lixo. Com isso, docentes e discentes ultrapassaram os limites da sala de aula para visitar locais de reservas florestais e, mais que isso, produziram um documento às autoridades locais, pedindo providências com objetivos de preservação.

Ainda no Crato, em outra oportunidade, depois de assistir a um dos vídeos da série dos PCNs, que mostravam alunos e professores de São Paulo visitando uma favela durante uma pesquisa sobre o rio Tietê, criou-se o interesse por parte dos professores e alunos de ver de perto a situação do rio Granjeiro, local de importância histórica para a região, pois foi o cenário do surgimento do povoado do Crato, no século XVIII.

Percebemos que essas atividades com TV e vídeo oportunizaram a articulação teórico-prática, possibilitam aos professores e alunos desenvolverem competências (saberes, habilidades, atitudes e valores), considerando o contexto no qual estão inseridos. Nas duas atividades, professores e alunos produziram documentos solicitando providências à prefeitura no sentido de fazer a limpeza do canal dos rios, viabilizando a participação quanto a cobrança de seus direitos e a conscientização desses atores em relação ao meio ambiente, o que contribui para a construção da cidadania.

Na Paraíba, em São Mamede, outra experiência de sucesso ocorreu na Escola Estadual Francisco Pergentino de Araújo Filho, onde o TV Escola foi ganhando um espaço cada vez maior no dia-a-dia de professores, alunos e comunidade. Várias atividades passaram a ser desenvolvidas a partir dos programas, enriquecendo as aulas e contribuindo para a formação continuada dos professores, eles se reúnem uma vez por semana, durante cinco horas, para estudar e planejar atividades com os programas do TV Escola. Para a diretora, Irene Araújo, isso fortaleceu e uniu a equipe formada por dezesseis professores, dentre os quais, muitos conheceram o trabalho de educadores e teóricos como Piaget, Paulo Freire e Emília Ferreiro pelo programa, avaliando que o melhor da educação a distância é que a capacitação é contínua e feita na própria escola. A coordenadora, Luiza de Medeiros, ressalta que as professoras se sentem valorizadas porque o programa TV Escola promove o conhecimento, de forma igualitária, às diversas escolas, com o acesso aos diversos lugares do país.

Acrescentamos aqui outras experiências em relação ao TV Escola, a partir de relatos de atores e atrizes escolares, como o de Vera Lúcia Rangel, diretora da Escola Estadual Dr. Alípio Fernandes, localizada em Inhapim, Minas Gerais. Ela relata que o TV escola vem aos poucos sendo incorporado ao dia-a-dia da escola, impulsionando mudanças significativas. Segundo a diretora a escola passou de receptora dos programas para construtora de projetos de atividades, as quais foram filmadas pelos professores. Conforme os relatos, a escola, após esse projeto coletivo, teve como resultado a solução do problema da evasão e da repetência, por meio da valorização do contexto em que está inserida.

Com o mesmo sentido de sucesso, em Volta Redonda, o Professor Alberto Oliveira refere-se ao TV Escola como uma ferramenta importante nas suas aulas de alfabetização de jovens e adultos: Em Sergipe, Aracajú, Creuza Rocha diz que, na escola onde ela trabalha, o TV Escola é um marco, pois introduziu recursos enriquecedores dos conteúdos e garantia da permanência dos alunos em sala de aula.

De acordo com os teóricos (FIORENTINE; CARNEIRO, 2001), em uma cidade do litoral sul de São Paulo, Cananéia, o programa TV Escola possibilitou ações integradas, multidisciplinares envolvendo professores de Ciências, Geografia e Língua Portuguesa, estimulando alunos e professores a buscarem parcerias com outras instituições, o que possibilitou a realização de “aulas-passeio”. De acordo com a coordenadora, Oneide de Almeida Paiva, a partir do programa, foi possível sair do tradicional, mudando o desempenho no processo de ensino aprendizagem como também possibilitando a capacitação em serviço.

Podemos relatar também a experiência do estado do Paraná, na Escola Municipal Parigot de Sousa, em Rolândia, onde a professora Margarete Leles da Silva afirma que o TV Escola oportuniza uma prática pedagógica que ultrapassa os limites da sala de aula, após a exibição dos vídeos, realizam-se atividades de análise da realidade e produção de conhecimentos com os alunos. Nesse município, o programa é usado para capacitação dos professores, troca de experiências e registro de atividades desenvolvidas com os vídeos disponibilizados.

Outra experiência significativa em relação ao programa ocorreu no Distrito Federal, na cidade de Santa Maria, onde, ainda de acordo com a Revista TV na escola e os desafios de hoje (2001, p. 107), os professores adotaram o programa para construir um ensino melhor. Assim, segundo o depoimento da professora Marli Pereira, considerada entusiasta do uso do vídeo em sala de aula, o programa é “[...] uma forma de aproximar a realidade da sala de aula. Às vezes, a gente passa tempos falando sobre um assunto, que continua abstrato para os alunos. Os vídeos dão uma visão mais clara das coisas”.

Percebemos nos relatos dos professores que o programa TV Escola contribui para um processo de ensino e aprendizagem em que há uma articulação teórico-prática, oportunizando uma prática pedagógica contextualizada e interdisciplinar, que ultrapassa os limites da sala de aula, embora essas possibilidades não sejam restritas ao programa, eles fazem essa associação ao uso da TV e do vídeo.

No entanto, nem todas as experiências podem ser consideradas como bem-sucedidas. Jorge Rabelo, em um relato coletado na Bahia, na Chapada Diamantina, afirma que, nas suas visitas às escolas, tomou conhecimento de que muitas delas possuem o kit TV

Escola, mas poucas são as que realmente o utilizam. Assim, não se pode afirmar que as experiências de sucesso com o programa seja uma regra, mas uma possibilidade de oportunizar a integração efetiva do programa na prática pedagógica. No próximo capítulo, apresentamos as experiências e percepções de professores com o processo de integração do TV Escola ao cotidiano da sala de aula, conhecidas durante esta investigação, em duas escolas do município de Teresina-Piauí.

CAPÍTULO IV
PROGRAMA TV ESCOLA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA
ESCOLA ZACARIAS DE GOIS (LICEU) E UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL
PARENTE

Os avanços tecnológicos surgem de forma rápida e estão a nossa disposição numa velocidade nunca antes vista, possibilitando que os recursos multimídias estejam disponíveis para serem utilizados pelos profissionais da educação, desafiando-os a uma busca constante para integrá-los em suas práticas, desde TV e o Vídeo a outros recursos mais sofisticados. Mas o que percebemos por vezes, são programas visando inserir na escola esses recursos que já são do cotidiano das pessoas sem o alcance de seus objetivos, o sucesso fica limitado a fatores como a falta de apoio administrativo, pedagógico e a falta de capacitação docente, o TV Escola é um desses programas cuja implementação exige ações conjuntas que garanta a sua viabilidade de forma exitosa.

Este capítulo apresenta os resultados da investigação realizada sobre a integração do Programa TV Escola na prática pedagógica de professores do Colégio Zacarias de Góis e da Unidade Lourival Parente. Na busca de dados/informações referente à problemática proposta, obtivemos respostas que retratam a percepção dos professores pesquisados sobre o programa em estudo.

Em atendimento aos objetivos propostos e à problemática da pesquisa, desenvolvemos as seguintes seções que tratam a respeito do perfil dos professores e das instituições; da relação entre professores e coordenadores em cada escola, o que nos permitiu compreender a importância dessa relação no sucesso do programa; a capacitação dos professores das instituições quanto à integração do programa na prática pedagógica, considerando a percepção dos participantes da pesquisa; a inclusão do programa no planejamento docente, como garantia de um trabalho coletivo; os procedimentos didáticos nas aulas com o programa TV Escola e suas contribuições no processo ensino aprendizagem. Assim, nesses itens constam as análises do material empírico.

4.1 Perfil dos professores e das instituições pesquisadas

Considerando os procedimentos de coleta e análise dos dados empíricos, tomamos como ponto de partida as observações e prosseguimos com as gravações das entrevistas, que tiveram início em junho de 2006, nas duas escolas, possibilitando delinear o perfil dos professores e das escolas; explicitar a influência da capacitação docente no uso do Programa TV Escola na prática pedagógica, verificar a inclusão dos recursos do programa no planejamento de ensino e analisar os procedimentos didáticos utilizados nas aulas destes profissionais participantes da pesquisa.

O perfil dos professores foi traçado a partir de alguns aspectos, como sexo, idade, nível de escolaridade, tempo de experiência no magistério e carga horária. Constatamos que todos os professores investigados apresentavam a mesma carga horária de trabalho, ou seja, de 40 horas.

Reafirmamos que foram entrevistados doze (12) professoras e oito (8) professores, totalizando vinte (20) participantes. Definimos letras do alfabeto para identificar os atores e as atrizes escolares. Desse modo, as professoras foram denominadas com letras de “A” à “M”, e os professores, de “A1” a “H1”. Essa classificação foi adotada para construção do quadro que apresentamos com essas informações, visando evidenciar as características dos pesquisados.

A compreensão da integração do Programa TV Escola na prática destes professores perpassa pelo conhecimento de fatores referentes ao perfil, questões didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem com base em um referencial que possibilite admitir a existência das ameaças e potencialidades internas e externas na implementação do programa, Brzezinski (2002, p. 162) afirma que é preciso se reconhecer que “[...] a independência dos professores está condicionada pelas possibilidades e limites [...] de sua autonomia na realização do seu trabalho”.

Quanto à idade, esses professores têm entre 28 e 49 anos, sendo que as professoras B, C, H, I e os professores D1, E1, F1 e G1 não quiseram informar a idade; observamos que a maioria tem entre 10 e 26 anos de serviço na educação. No que se refere à escolaridade, todos têm graduação, sendo que, no grupo feminino, há um número menor de

qualificados em nível de pós-graduação. Essas características podem ser observadas no quadro abaixo, onde utilizamos a letra “X” para a resposta “Sim” e “0” para a resposta “Não”:

Número de professores por sexo	Idade dos professores		Nível de escolaridade		Anos de experiência no magistério
			Graduação	Pós-graduação	
Feminino 12	A	28	X	0	05
	B	–	X	0	05
	C	–	X	0	10
	D	33	X	0	12
	E	31	X	X	12
	F	35	X	X	13
	G	41	X	0	21
	H	–	X	X	22
	I	–	X	X	22
	J	49	X	X	26
	L	33	X	0	06
	M	26	X	0	05
Masculino 08	A1	43	X	X	11
	B1	43	X	0	21
	C1	49	X	X	21
	D1	–	X	0	21
	E1	–	X	X	20
	F1	–	X	X	25
	G1	–	X	X	26
	H1	35	X	X	06

QUADRO 1: Distribuição do número de professores por sexo, idade, escolaridade e experiência docente.

Fonte: dados empíricos da entrevista realizada de junho a outubro de 2006.

Visto que consideramos como critério de seleção da amostra professores das escolas pesquisadas que utilizam o programa TV Escola em suas práticas, a partir das informações no seu conjunto (quadro acima), constatou-se que a integração do programa na prática pedagógica dos professores de ensino médio dessas escolas independe de sexo, idade, tempo de serviço e carga horária.

Procuramos também, nas entrevistas com os atores e atrizes escolares, focalizar as instituições pesquisadas, traçando o perfil de cada uma, a partir das observações das aulas com a utilização do programa e da análise do Projeto Político Pedagógico, ao qual se teve acesso somente na própria escola, pois não se obteve autorização para retirá-lo. Pôde-se constatar que nele não se apresenta uma proposta para operacionalização do Programa TV

Escola. Nesse sentido, Bordignon e Gracindo (2001, p. 168) estabelecem que “[...] o Projeto Político-Pedagógico da Escola define as políticas de educação, [possibilitando] uma abertura dos espaços institucionais para implantação de experiências inovadoras [...]”. Assim, a ausência de ações voltadas para o programa limita a inclusão do uso do TV Escola nas instituições investigadas.

No decorrer das investigações, consideramos necessário buscar a visão dos professores sobre as condições físico-organizacionais das duas instituições pesquisadas, e quanto às condições referentes à sala do TV Escola, os professores/as fizeram as seguintes considerações, aqui apresentadas de acordo com algumas respostas selecionadas entre a amostra pesquisada.

Apresentamos as respostas de doze (12) professoras/res, entre os vinte (20) investigados/as, omitindo oito (8) por serem repetitivas. Os depoimentos foram colocados na íntegra de acordo com as considerações dos informantes em relação à estrutura físico-organizacional das escolas:

Ela é adequada, ampla, bem arejada, dá pra acomodar todos os alunos, dar pra ter uma visão ótima. Todo o material está em ótimas condições. (PROFESSORA A, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

São satisfatórias, não são perfeitas, espaço e ventilação, TV, DVD, a sala é ampla (PROFESSORA F, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

O espaço é ótimo, a sala é adequada sem problemas (PROFESSORA G, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

Nesse ponto concordo em dizer que é boa a qualidade física do ambiente, ar-condicionado, cadeiras boas, quadros ruins, no geral o aspecto físico é bom. As fitas são de boa qualidade, muito acessíveis, o áudio bom, não tem o que se falar (PROFESSOR B1, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

É viável, é muita boa sala, o programa TV Escola facilita o processo. Muitas vezes o coordenador falta, fica muito difícil a gente lidar com o material, fica assim meio difícil e outra coisa também tem temas para trabalharmos que não tem o assunto na TV Escola para trabalhar, então se procura em outro lugar para trazer para a escola. Precisamos conversar e melhorar o programa, trazendo mais material, mais informações e também assistência para capacitar os profissionais (PROFESSOR G1, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE).

Tínhamos só um probleminha, que era a falta de um ar condicionado, agora já temos um ar condicionado, logo as cadeiras serão modificadas, estamos passando por um processo de organização do Liceu, é muito boa (PROFESSORA E, LICEU);

Agora teve uma reforma, mas, antes da reforma, tinha ar condicionado, tinha as cadeiras, compatível com a rede pública, mas acho que deveriam colocar cortinas (PROFESSORA H, LICEU);

Fisicamente é ampla, ela é agradável, a meu ver estou satisfeita (PROFESSORA M, LICEU);

Observamos que, de um modo geral os professores da Unidade Escolar Lourival Parente consideram as condições físico-organizacionais adequadas, mostrando-se satisfeitos. Em maioria, os do Zacarias de Góis (Liceu) não consideram tais condições satisfatórias, apontando diversas necessidades, como se pode perceber nas seguintes falas:

Sempre deixa a desejar. Em relação às outras escolas é muito boa, poderia ser melhorada, a gente sempre pode melhorar. (PROFESSOR H1, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE).

Dá pra gente ficar numa boa, mas o assento, as cadeiras deveriam ser mais confortáveis, o espaço deveria ser maior, mas da forma que se encontra está dando para a gente fazer (PROFESSORA B, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE).

A questão das condições, temos dificuldade pelo seguinte: nem sempre o material está em boas condições, alguns dias atrás mesmo, o vídeo estava com problema, não estava podendo passar a fita, às vezes demora para consertar, a qualidade do som na sala não é muito boa, então, se os alunos não fizerem silêncio, fica difícil entender o que está sendo dito na fita. Essas são algumas dificuldades, acho que precisaria melhorar a qualidade do material e da própria sala em si, no caso do ambiente (PROFESSORA C, LICEU);

Bom, o Liceu Piauiense infelizmente dispõe uma sala de vídeo pequena, onde nós temos capacidade apenas para uma turma pequena de 40 alunos, os dois aparelhos de ar condicionado que lá existem também são antigos, nós sabemos que a nossa temperatura aqui de mais de 40°, quando junta todo mundo em uma sala pequena, o calor é insuportável, apesar do ar condicionado, não temos proteção acústica, isso dificulta muito na audição dos alunos, mas nós fazemos da melhor maneira possível (PROFESSORA D, LICEU);

O próprio espaço do TV Escola não comporta 50 a 60 alunos, tem o problema da falta de climatização, o espaço físico pequeno, o material também é muito antigo, teria que haver uma renovação, transformar em DVD (PROFESSOR A1, LICEU);

Não, satisfaz não 100%, a iluminação precisa ser melhorada, que é uma questão de suma importância, a partir do momento que a gente vai usar a sala de TV Escola. (PROFESSOR E1, LICEU).

De modo geral, há carência nas condições físico-organizacionais, no entanto, ainda se percebe, nas respostas dos depoentes, uma tendência a considerar o ambiente favorável por estar dentro das condições pré-estabelecidas pelo programa, como se pode perceber no depoimento abaixo, ao se perguntar por essas condições:

As condições são boas, esse programa TV Escola, quando a gente monta uma sala de TV no colégio, essa sala ela, vem um supervisor para ver se está dentro do padrão como deveria ser. Eles têm um padrão de qualidade pelo Brasil todo, onde eles montam uma

sala tem que ter a mesma qualidade. Se eu for numa sala de TV no Ceará, ela deve ter a mesma condição que essa deve ter (PROFESSOR E1, LICEU).

Assim, de acordo com o que observamos, o espaço destinado ao TV Escola da Unidade Escolar Lourival Parente e do Liceu são inadequados ao funcionamento das tecnologias, pois as salas são pequenas, com instalações inadequadas, climatizadas com aparelhos antigos que não funcionam adequadamente, cadeiras desconfortáveis, ou seja, não há recursos financeiros sendo aplicados de forma efetiva para a manutenção do Programa nessas instituições.

De acordo com os organizadores do Relatório 1992-2002 do TV Escola (2002, p. 9), do Ministério da Educação/SEED, percebemos que não há uma definição sobre o padrão ideal da estrutura físico-organizacional, restringindo-se a infra-estrutura a um “[...] conjunto de equipamentos denominado “*Kit tecnológico*”. Compõem o Kit: uma televisão, um videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e dez fitas de vídeo VHS”. Podemos, portanto, considerar que os órgãos competentes precisam oferecer condições em relação ao ambiente físico, indispensável para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem com uso de tecnologias.

Ao buscarmos um perfil das escolas pesquisadas quanto à integração do Programa TV Escola, consideramos relevante citar alguns aspectos históricos, contextualizando a realidade, visto que essas instituições foram fundadas em momentos históricos em que ainda não se utilizava a tecnologia, principalmente o Colégio Estadual Zacarias de Góis e Vasconcelos (conhecido como Liceu), que leva o nome do seu fundador, tendo sido inaugurado em 04 de outubro de 1845, pela Lei nº. 189, na cidade de Oeiras (antiga capital do Estado). Entre 1935 e 1936, o colégio foi transferido para sua sede atual, na Praça Landry Sales, centro de Teresina. Quanto à Unidade Escolar Lourival Parente, que também tem seu nome em homenagem ao seu fundador, teve sua inauguração em 07 de julho de 1970, estando localizada desde a sua fundação na BR 316, km Zero, Zona Sul de Teresina, PI.

Essas informações explicam o fato de a estrutura físico-organizacional do TV Escola na Unidade Escolar Lourival Parente, por ser menos antiga, apresentar melhores condições para a operacionalização do programa, o que não se observa nos depoimentos dos professores do Liceu, bem como nas observações realizadas durante a investigação. O prédio do Liceu ainda apresenta instalações precárias, em função do tempo de sua construção, percebida nas instalações elétricas, muitas vezes danificando equipamentos, devido à arquitetura ser antiga, não permite mudanças que modifiquem a estrutura, mas o que não

impede uma adequação para um efetivo atendimento ao TV Escola e ao uso de tecnologias em geral.

Um outro aspecto observado durante a pesquisa foi o relacionamento entre os professores e a coordenação e se esta possibilita condições para a operacionalização do Programa TV Escola. Sobre esse aspecto apresentaremos alguns depoimentos:

Considero ótimo, porque sempre o pessoal que vem do TV Escola vem com qualificação. A gente trabalha com a tecnologia educacional, já viemos com um objetivo, vem só fazer aquilo para que fazer, é feito a divulgação (PROFESSOR E1, LICEU);

Essa pessoa responsável pelo TV Escola sempre está, nos intervalos, disponível, mas é muito calada, mas os programas estão anexados no mural principal aqui da sala dos professores, a programação e, ainda por cima, sempre que entro em sala de aula, a primeira cara que encontro é ela, é boa, o relacionamento, sempre que preciso agendar, não há nenhuma dificuldade (PROFESSORA I, LICEU);

Elas divulgam através do quadro de aviso na sala dos professores, quanto pessoalmente eles falam: “olha professor, temos esse material”, divulgam o material que tem lá, incentivam, fazendo claro com agendas, mas as vezes deixamos de usar por problemas técnicos (PROFESSOR A1, LICEU);

Sim, tem uma boa comunicação, com relação à divulgação elas vêm aqui na sala dos professores, às vezes vamos lá também, dependendo da necessidade, durante suas aulas, vai sabendo da existência. À proporção que a gente faz a programação, a gente vai e chega até a TV Escola ou elas vêm até a gente, incentivando a participar, levar os alunos a participar do TV Escola (PROFESSORA E, LICEU);

Sempre divulgam, convidam a gente para utilizar o TV Escola, é muito boa a relação, divulgam através dos cartazes, com o próprio convite (PROFESSORA G, LOURIVAL PARENTE)

Bom, é positivo, dão orientações, apresentam a lista de materiais, e indicam como a gente pode trabalhar com os alunos (PROFESSORA G, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

Têm objetivo, são bem claros, são flexíveis a respeito de qualquer coisa que vamos trabalhar juntos, eles discutem, sempre chegam, há um senso comum (PROFESSORA A, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

Excelente, elas da coordenação comunicam a gente quando se tem um material novo, colocam um aviso no cartaz. (PROFESSOR G1, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

Como se pode observar, a maioria dos depoimentos comprova um bom relacionamento entre coordenação do programa e os professores, apontando aspectos positivos como a flexibilidade, as orientações, a divulgação do material por parte da coordenação, o incentivo, a necessidade de um agendamento antecipado e a formação adequada desses coordenadores. Apenas dois professores consideram esse relacionamento

vago, tímido, distante, sendo que um não respondeu, portanto podemos dizer que há uma relação satisfatória entre coordenadores e professores, o que facilita a integração do programa na prática pedagógica. Colocamos a seguir as respostas desfavoráveis:

Muito tímida, a desejar, geralmente a procura é mais a nível de conhecer o desconhecido, não pelo fato de ter um cronograma de atividades que oriente os professores para essa atividade, para que eles professores como eu, tenham conhecimento dessa atividade, teriam que fazer uma capacitação por fora e não por causa da coordenação da TV Escola. Já usei duas vezes de capacitação para usar o acervo do programa TV Escola, em maio de 2004 e junho de 2006 (PROFESSOR B1, UNIDADE ESCOLAR LOURIVAL PARENTE);

O Contato é muito vago (PROFESSORA H, LICEU)

As características supracitadas possibilitam perceber que as condições físico-organizacionais das instituições pesquisadas, ainda não atendem efetivamente as necessidades do programa. Quanto às relações professor-coordenação percebe-se que estas são apontadas pela maioria dos depoentes como satisfatórias. No entanto, constatou-se que apesar de haver uma integração do programa, as escolas ainda não apresentam um perfil ideal para inclusão efetiva do mesmo, em consonância com a concepção de Pellanda, Sshlünzen e Shlünzen Júnior (2005, p. 22)

[...] entendemos inclusão como algo que vai além de inserir um ser com sentimento em um local, ou que basta conseguir usar a tecnologia para ser considerado incluído. [...] Usamos as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para possibilitar que cada ser possa descobrir a sua auto-imagem levando a acreditar em si próprio e mostrando para outros do que é capaz.

Para melhor compreensão desse processo de integração do programa, apresentamos nas próximas subseções, a análise interpretativa a partir das categorias relativas à **capacitação docente** para o uso do programa na prática pedagógica; à inclusão do programa no **planejamento docente** e aos **procedimentos didáticos utilizados** nas aulas com o Programa TV Escola. Essas categorias são expostas por meio de quadros demonstrativos das falas dos participantes desta pesquisa, oportunizando ao leitor sua própria interpretação. Destacamos também os pontos importantes que se evidenciaram nas respostas dos depoentes e apresentamos a análise à luz dos teóricos de suporte.

4.2 Capacitação docente para integração do TV Escola na prática pedagógica na percepção dos participantes da pesquisa

Analisar a prática pedagógica com integração do programa TV Escola implica em contextualizá-la e compreendê-la a partir de situações pedagógicas cotidianas. A ação docente, nesse contexto, pressupõe mobilização de saberes, desenvolvimento de habilidades, bem como construção de valores e tomadas de decisão. Nesse sentido, é necessária uma formação adequada para o enfrentamento de desafios que se impõem. De acordo com Mercado (1999, p. 14), há necessidade de capacitar o professor em tecnologia, que se faz principalmente pela “significação que estes meios tecnológicos têm na atualidade. As novas tecnologias requerem um aluno mais preocupado com o processo do que com o produto, preparado para tomar decisões e escolher seu caminho de aprendizagem”.

Nesta subseção, apresenta-se a questão da capacitação docente para a inclusão do TV escola na prática pedagógica, com base na fala dos atores e atrizes da investigação, na perspectiva de que as possibilidades que o programa oferece dependem de vários fatores, dentre eles a capacitação. Assim, construímos o quadro a seguir com a coleta dos dados relacionados à capacitação, destacando-se alguns pontos considerados relevantes para a análise.

Capacitação docente para o uso do Programa TV Escola na prática pedagógica	
Fala dos atores e atrizes	Pontos de destaques
A Há (1) <u>necessidade de capacitação para uso dos recursos do TV Escola, mesmo se contando com o (2) apoio da coordenação, que é bastante flexível num trabalho conjunto. (3) O programa não tem oferecido capacitação.</u>	(1) Necessidade de capacitação; (2) Apoio da coordenação. (3) O não oferecimento da capacitação.
B A (1) <u>capacitação oferecida pela coordenação nacional do programa é só para os coordenadores do programa na escola. Portanto, se faz (2) necessário, oportunidades para aquisição de conhecimentos e</u>	(1) Oferecimento de capacitação pela coordenação nacional , apenas para coordenadores; (2) Necessidade de oportunidades para aquisição de conhecimentos e habilidades.

<p><u>desenvolvimento de habilidades no uso de TV e o Vídeo.</u></p>	
<p>C (1) <u>Não há capacitação para os professores</u> para uma melhor utilização dos recursos do Programa TV Escola, deveria ter (2) <u>mais incentivo.</u></p>	<p>(1) Falta de capacitação para professores; (2) Necessidade de incentivos aos professores para o uso do programa.</p>
<p>D Tive o prazer de (1) <u>fazer um curso pela Secretaria de Educação</u>, que trouxe muita (2) <u>satisfação.</u></p>	<p>(1) Curso promovido pela SEDUC; (2) Satisfação pelo curso realizado.</p>
<p>E (1) <u>Não é ofertada capacitação</u> para o uso desses recursos, mas os (2) <u>coordenadores fazem bem a orientação.</u></p>	<p>(1) Não há oferta de capacitação; (2) Boa orientação dos coordenadores.</p>
<p>F (1) <u>Na Escola não há oferta de cursos de capacitação para uso do acervo do TV Escola</u>, já ocorreram algumas (2) <u>reuniões com representantes do MEC.</u> (3) <u>As pessoas não tiveram na própria formação aquisição de conhecimentos e habilidades para inclusão das tecnologias em sua prática.</u></p>	<p>(1) Não há oferta de cursos de capacitação; (2) Reunião com representantes do MEC; (3) Ausência de conhecimentos e Habilidades durante a formação para inclusão de tecnologia.</p>
<p>G (1) <u>Nunca participei de treinamento para o uso do Programa TV Escola,</u> (2) <u>contamos com a coordenação do Programa no apoio às aulas em TV e o Vídeo</u></p>	<p>(1) Não participação em treinamentos; (2) Apoio da coordenação nas aulas em TV e vídeo.</p>
<p>H (1) <u>Nunca participei de capacitação para o uso do TV Escola e (2) o contato com a coordenação do Programa é muito vago na orientação do uso dos recursos didáticos do programa</u></p>	<p>(1) Não participação do professor em capacitação; (2) Orientação vaga pela coordenação quanto ao uso dos recursos didáticos.</p>

<p>I</p> <p>(1) <u>Nunca tive nenhuma capacitação para o uso do TV Escola e a</u> (2) <u>Coordenação é muito tímida na orientação do acervo do programa.</u></p>	<p>(1) A ausência da capacitação; (2) Coordenação tímida na orientação do Acervo do programa.</p>
<p>J</p> <p>Não, (1) <u>comecei a utilizar da própria experiência aqui na escola. Os</u> (2) <u>responsáveis sempre divulgam o programa, pois</u> (3) <u>nunca tivemos dificuldades com o programa.</u></p>	<p>(1) Utilização a partir da própria experiência; (2) Divulgação do programa por parte dos responsáveis; (3) Ausência de dificuldade com o programa.</p>
<p>L</p> <p>(1) <u>Não participei de capacitação, a dificuldade que vejo é no espaço físico.</u></p>	<p>(1) Não participação em capacitação;</p>
<p>M</p> <p>(1) <u>Não participei de capacitação. As dificuldades que tenho observado, é muitas vezes o material, o professor muitas vezes tem que trazer o material de fora, não é suficiente e não tem qualidade.</u></p>	<p>(1) Não participação em capacitação;</p>
<p>A1</p> <p>(1) <u>Não há capacitação especificamente para trabalhar com TV Escola, a gente</u> (2) <u>trabalha porque são equipamentos que temos em casa, os alunos têm,</u> (3) <u>não tivemos uma formação em relação a isso.</u></p>	<p>(1) Não há capacitação específica; (2) Trabalha baseado na experiência com equipamentos domésticos (TV e oVÍdeo); (3) Não há formação;</p>
<p>B1</p> <p>(1) <u>Já participei duas vezes de capacitação para o uso do acervo do TV Escola, em 2004 e 2006. Fiz essas capacitações independente da coordenação do TV Escola.</u></p>	<p>(1) Participação em capacitação, independente da coordenação do TV Escola.</p>
<p>C1</p> <p>(1) <u>Através de encontros pedagógicos, eu participava de treinamentos, assim facilitando o uso do TV Escola nas aulas.</u></p>	<p>(1) Participação em treinamento nos encontros pedagógicos.</p>

<p>D1 (1) <u>Não participei de capacitação, procuramos nos</u> (2) <u>informar para o manuseio dos equipamentos.</u></p>	<p>(1) Não participação em capacitação; (2) Busca de informação por conta própria.</p>
<p>E1 (1) <u>Sim, participe de vários, fiz em 1996, 1997, 2002, os de mais importância, fiz outros pequenos, em que eles trabalhavam a importância da multimídia, como usar os diversos recursos tecnológicos, usar também várias teorias para ser aplicado com o material e acompanhada.</u></p>	<p>(1) Participou de vários curso de capacitação;</p>
<p>F1 (1) <u>Falta capacitação para manuseio dos vídeos na sala de aula e</u> (2) <u>organização do material pelo professor.</u></p>	<p>(1) Falta capacitação.</p>
<p>G1 (1) <u>Não, infelizmente não tive esse acesso não, até porque</u> (2) <u>sou muito corrido, ocupado e aí , às vezes, não dá tempo, vamos observando e lidando com o material. Acabamos</u> (3) <u>aprendendo mesmo pela necessidade.</u></p>	<p>(1) Ausência de acesso a capacitação; (2) Indisponibilidade de tempo do professor; (3) Aprendizado pela necessidade.</p>
<p>H1 (1) <u>Aqui na escola não tem capacitação, mas temos</u> (2) <u>uma pessoa que está sempre nos levando as novidades,</u> (3) <u>o problema é o tempo do professor.</u></p>	<p>(1) Não há capacitação na escola; (2) Novidades são apresentadas por uma pessoa ; (3) Tempo do professor como um problema.</p>

QUADRO 02: Capacitação docente para o uso do Programa TV Escola na prática pedagógica.
Fonte: dados empíricos das entrevistas realizadas de junho a outubro de 2006.

Diante do quadro, percebemos, nas respostas dos depoentes, a necessidade de uma capacitação específica para uma efetiva inclusão do programa. De acordo com as respostas, não há uma oferta de qualificação permanente aos profissionais em geral e, principalmente, para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores, em particular o TV Escola, que, por seu tempo de existência, já deveria estar de forma efetiva incluso no processo

ensino-aprendizagem. No entanto, o que se percebe ainda é um desconhecimento dos professores em relação aos meios audiovisuais. Nesse sentido Tardy (1976, p. 26) expõe que

De um ponto de vista cultural e pedagógico, a existência dos meios audiovisuais de comunicação de massa cria uma situação totalmente inédita. É preciso que se diga que sua situação é eminentemente incômoda. No relacionamento pedagógico habitual, o professor sabe, os alunos não sabem, ou não sabem grande coisa. Com o cinema e a televisão [...] é o professor o ignorante. Os alunos têm um conhecimento das mensagens visuais e uma familiaridade no que respeita a elas que os adultos não possuem. Além do mais, a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem: esta sempre faz parte de seu horizonte cultural. [...] Os alunos já pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem a uma civilização pré-icônica. [...] os professores precisam se não ultrapassar pelo menos alcançar seus alunos [...].

As afirmações citadas pelo autor continuam justificando a necessidade de qualificação presente nos depoimentos, demonstrando que essa realidade é uma constante na prática do professor. Podemos perceber, no depoimento da professora B, que a capacitação é oferecida só para os coordenadores do programa, sugerindo ela que haja oportunidade para os docentes quanto à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades no uso de TV e o Vídeo, interpretamos, na fala da professora C, que não há incentivo aos professores quanto à capacitação.

A professora D demonstra em seu depoimento, prazer em ter participado de um curso oferecido pela SEDUC, o que lhe trouxe grande satisfação, no entanto nem todos os professores tiveram a mesma oportunidade, como podemos constatar em outros depoimentos como os dos professores BI e C1, cujas capacitações foram realizadas independentes da secretaria. Esse fato evidencia a falta de oferta pela gestão nacional e estadual de capacitação docente, considerada pelos professores algo de grande importância, lacuna que demonstra fragilidade na formação inicial e ausência de capacitação continuada.

Ressaltamos também que não há um critério para capacitação em relação ao programa. Observamos, na fala do professor E1, que ele realizou várias capacitações (no entanto não cita que estas tenham sido encaminhadas pela coordenação do programa), sendo algumas relacionadas à importância da multimídia, ao uso dos diversos recursos tecnológicos e à fundamentação teórica aplicada ao material que acompanha o programa. Assim, confirmamos que há necessidade, expressa pelos professores em seus depoimentos, quanto à capacitação para o Programa TV Escola.

Embora afirmem não ser oferecida nenhuma capacitação para o uso do programa, alguns professores admitem ter orientação dos coordenadores de forma satisfatória, como é o caso das professoras E, G. A professora J também confirma não ter participado de capacitação, mas reconhece que o programa é divulgado e que ela não tem dificuldades em desenvolvê-lo. O professor H1 explica que, na escola não há capacitação, porém conta com uma pessoa que os orienta, apresentando novidades, sendo que, para ele um fator de obstáculo é o tempo. Contrapondo-se à visão do apoio da coordenação em relação ao programa, temos os depoimentos das professoras H e I, que dizem nunca ter participado e que o apoio é insatisfatório (vago e tímido, respectivamente).

Assim, notamos ser necessária a participação dos atores/atrizes no processo de capacitação, tornando-se essencial promover estratégias consensuais de tomada de decisões que possibilitem a participação na implementação de cursos voltados para a uma efetiva inclusão das tecnologias na escola, bem como prover condições em relação à carga horária (tempo) docente outro aspecto importante percebido nos depoimentos dos professores.

Nesse sentido, temos alguns depoimentos, como o do professor H1, que afirma não utilizar o programa por falta de tempo; o professor G1 enfatiza que, além de não ter acesso à capacitação, também não dispõe de tempo, tendo aprendido a lidar com o material a partir da própria necessidade. Essa falta de tempo reclamada por alguns professores perpassa por diversos aspectos como, por exemplo, os citados por Orsi e Calvente (2003):

- O planejamento demanda tempo: leitura do guia dos programas e escolha do material, agendamento da aula, assistir e analisar o conteúdo para o preparo da aula.
- O baixo salário do professor o faz assumir muitos trabalhos para garantir a sobrevivência submetendo-se a ministrar muitas horas de aula, sem tempo para capacitação e planejamento das aulas.

Percebemos um desestímulo por parte dos professores, que segundo Guimarães e Faria (2007, p. 30), “O professor se acomoda porque é o tempo que o faz avançar na profissão . Como não há cultura nem cobrança para que gerencie a carreira, ele só espera pelas capacitações do sistema”. Afirma Mansutti (apud GUIMARÃES; FARIAS, 2007, p. 30) que “É necessário recontextualizar o papel do professor e revalorizá-lo. E isso depende de uma política nacional”.

Observamos, no depoimento dos professores A1, D1 e F1 e da professora F, que a escola não promove capacitação para o uso do acervo do programa TV Escola e, segundo a

professora, “as pessoas não tiveram na própria formação aquisição de conhecimentos e habilidades para inclusão de tecnologias em suas práticas”. Sobre a formação inicial Thuller e Perrenoud (2006, p. 357) afirmam ser

[...] verdade que, se quisermos fundamentar a formação inicial na realidade do ofício e de como ele evolui, as dificuldades logo aparecem: essa realidade é múltipla, controversa, difícil de circunscrever sem pesquisas precisas e almejadas pelos principais atores coletivos envolvidos.

Nessa perspectiva, destacamos a necessidade da formação continuada voltada para as novas tecnologias da informação e da comunicação, pois estas “[...] abrem novas possibilidades educacionais, implicam novos desafios para o trabalho docente. E o enfrentamento desses desafios requer como núcleo a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente promovidas” (BARRETO, 2003, p. 110).

Consideramos indispensável essa formação continuada do professor em relação a programas já existentes como o TV Escola, pois alguns professores afirmaram em seus depoimentos que tiveram dificuldades no manuseio do equipamento e na organização do material, tendo que buscar informações por conta própria, no entanto o professor A1 demonstrou facilidade de trabalhar com a TV por ser um equipamento que se tem em casa (tanto o professor quanto o aluno).

As professora L e M também relatam em seus depoimentos que, além da não participação em capacitação, há dificuldades quanto ao espaço (L), ausência de material na escola e falta de qualidade no material do programa (M), o que mostra que essa realidade requer mudanças na escola em seus diversos aspectos, no ensino e na formação dos educadores.

Os depoimentos apontam para mediações didático-pedagógicas, levando também para uma discussão sobre os recursos disponíveis e sobre os modelos utilizados na prática do professor, portanto, para Barreto (2003, p. 65), “[...] analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula implica considerar as relações entre o arranjo espacial, os padrões de interlocução e os recursos utilizados no ensino”.

A formação do professor para a integração das tecnologias em sua prática é um desafio pessoal e institucional que envolve, além da apropriação de conhecimentos, a necessidade de vivenciá-las. Para tanto, urge a inserção dessas tecnologias no projeto político pedagógico, no planejamento de ensino e aprendizagem, possibilitando que os profissionais sempre estejam repensando suas práticas. Segundo Perrenoud (2001), o eixo de saber do

professor foi transferido do conhecimento sobre as disciplinas ensinadas para a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (saberes, habilidades, atitudes e valores) a fim de solucionar as situações apresentadas. Neste sentido, procurou-se saber dos sujeitos como se dá o processo de inclusão do Programa TV Escola em seu planejamento pedagógico, objeto da análise apresentada na próxima seção.

4.3 O programa TV Escola no planejamento docente

A vida cotidiana dos professores na sala de aula, cada vez mais subordinada a uma lógica administrativa que procura aumentar o rendimento dos processos de ensino. Dessa forma, o professor não tem autonomia para organizar, desenvolver e avaliar o processo ensino aprendizagem, que sofre influência do contexto em que está inserido, pelos hábitos, habilidades e valores vivenciados na prática pedagógica, o que implica na necessidade de ressignificar o planejamento como instrumento capaz de garantir a intencionalidade do fazer docente. Segundo Demo (2004, p. 11), “ a autonomia nunca é plena (somos sempre seres dependentes), mas pode alargar-se, à medida que soubermos aprender a conhecer”.

O planejamento docente não se constitui em uma técnica neutra, visando apenas a uma organização racional da ação pedagógica, pois ele expressa as condições e necessidades de um ensino e aprendizado que respondam aos anseios sociais, pessoais e profissionais. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 29) “A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente”.

Dessa forma o professor passa a ter um papel de “orientador/mediador de aprendizagem”, estabelecendo uma relação entre tecnologia e mediação pedagógica, compreendida por Moran, Masetto e Behrens (2006) como atitude, como comportamento docente facilitador, incentivador, capaz de motivar o processo ensino-aprendizagem, constituindo-se em um articulador dinâmico desse processo, buscando oportunizar o aluno a interpretar os dados, relacioná-los, contextualizá-los, num processo permanente de reconstrução/construção de saberes. Para tanto, ele precisa integrar essas tecnologias, metodologias e atividades de forma planejada, ajustando-as às circunstâncias.

Nesta investigação, objetivamos saber se há inclusão do programa TV Escola no planejamento do professor. Dessa forma, apresentamos o quadro a seguir com a segunda categoria de análise:

Inclusão do Programa no planejamento docente	
Fala dos atores e atrizes	Pontos de destaques
A Incluo o acervo do TV Escola, porém o (1) <u>tempo atrapalha</u> , a (2) <u>frequência é bimestral</u> .	(1) Atrapalhamento pelo tempo; (2) Frequência bimestral.
B Incluo, mas não é sempre, (1) <u>depende do assunto</u> trabalhado, a (2) <u>frequência é mensal</u> .	(1) Dependência do assunto; (2) Frequência mensal.
C (1) na medida do possível, <u>quando eu vejo que aquele conteúdo poderá ser melhorado</u> ou enriquecido com algum vídeo do TV Escola, então eu procuro o pessoal do TV Escola, vejo a lista de programação deles e vejo se tem algum material que pode ser encaixar no conteúdo que estou ministrando, (2) <u>a frequência assim eu não tenho um período definido</u> para usar, dependendo da necessidade de se usar o material eu uso, (3) <u>nem sempre tem um material apropriado que eu quero</u> .	(1) Quando há necessidade do conteúdo ser melhorado; (2) Frequência indefinida; (3) Ausência eventual de material apropriado.
D Na minha (1) <u>área de geografia, nós temos muitos vídeos</u> . (2) <u>Temos um acervo, muito embora, como já foi falado, esteja ultrapassado, mas melhora bastante, é importante em sala de aula</u> .	(1) Muitos vídeos na área de geografia; (2) Acervo ultrapassado;
E Sim, o (1) <u>acervo é muito bom</u> . Como dou aula mais no 3º ano, vou utilizar mais no 2º período do ano, porque no 1º é mais a parte genética, mais a parte de evolução e ecologia é mais	(1) Boa qualidade do acervo; (2) Dependência do conteúdo;

<p>utilizada, então mais no 2º período em 1º mês, (2) <u>dependendo do conteúdo</u> tem uns que dá em uma semana.</p>	
<p>F (1) <u>Depende das turmas</u>, via de regra, já no planejamento da disciplina, (2) <u>se prevê o uso de vídeos, em média dois por semestre</u>. Na terceira, se inclui vídeos de obras literárias.</p>	<p>(1) Dependência das turmas; (2) Freqüência trimestral.</p>
<p>G Sim, (1) <u>de acordo com o conteúdo</u>, a gente já vai pensando que fita vai utilizar, geralmente, (2) <u>no semestre, uso umas duas vezes</u>, porque, dependendo do conteúdo, a gente encontra a fita que se adequou ao conteúdo que estamos trabalhando.</p>	<p>(1) Dependência do conteúdo; (2) Freqüência trimestral.</p>
<p>H Geralmente,(1) <u>uma vez por mês</u>, para variar a atividade, gosto de enriquecer as aulas.(2) <u>O acervo é muito ruim</u>, eles gravam várias disciplinas, não gravam só uma, ela deveriam ser mais selecionadas, fica <u>difícil encontrarmos uma fita</u>, tem tanto assunto bom, (3) <u>eu trago fitas para serem mostradas</u>, porque o material é muito vago, então(4) <u>teríamos que ter mais qualidade</u> e (5) <u>um melhor planejamento para os professores</u>.</p>	<p>(1) Freqüência mensal. (2) Dificuldade de localizar assunto nas fitas; (3) Recurso próprio; (4) Falta de qualidade; (5) necessidade de planejamento.</p>
<p>I No (1) <u>planejamento bimestral</u>, sempre incluímos a TV Escola. Com o avanço da tecnologia, seria inadmissível que o professor não fizesse o uso de um mecanismo que é a TV Escola, o laboratório de informática, quando o de ciências, vejo como uma necessidade muito grande inserir o aluno nesse tipo de aprendizado, para não ficar só naquela aula corriqueira, mudar um pouco,(2) <u>fazer uma aula diferente</u>, vamos todos para o TV Escola, os (3) <u>critérios são estes, primeiro você lança os critérios, se o aluno não conseguir a altura</u></p>	<p>(1) Inclusão no planejamento bimestral; (2) Propósito de diversificação da aula; (3) Definição de critérios pelos professores; (4) Avaliação dos instrumentos.</p>

<p>daqueles critérios, (4) <u>cabe ao professor fazer a avaliação, não só com vídeo, com DVD, com data show.</u></p>	
<p>J A gente já prevê no planejamento da aula, e no (1) <u>planejamento mensal.</u> Trata-se de um acervo (2) <u>importante para enriquecer as aulas.</u></p>	<p>(1) Inclusão no planejamento mensal; (2) Propósito de enriquecer as aulas.</p>
<p>L Eu penso, mas (1) <u>não tem acontecido como muita frequência,</u> (2) <u>a escola tem passado por vários feriados e tem atrapalhado bastante.</u></p>	<p>(1) Frequência baixa e indefinida; (2) Atrapalhamento devido ao grande número de feriados.</p>
<p>M Sempre estou incluindo no meu (1) <u>planejamento mensal</u> a utilização da TV Escola, até porque a minha (2) <u>área é muito dinâmica, que requer complementos</u> que a TV Escola, me traga vídeos referente ao assunto.</p>	<p>(1) Inclusão no planejamento mensal; (2) Propósito de complemento de conteúdo.</p>
<p>A1 Acho que o primeiro planejamento que fiz sem incluir foi quando cheguei aqui, quando nem sabia, faço questão sempre de incluir. (1) <u>A frequência é pouca porque</u> (2) <u>os alunos, eles não vêem a TV Escola como um espaço de assimilar de conteúdos,</u> é mais uma <u>atividade paralela, interdisciplinar,</u> tanto é que, se eu for fazer uma prova de um assunto que eu trabalhei só no TV Escola, vou ter problemas.</p>	<p>(1) Frequência baixa; (2) Visão dos alunos de que é uma atividade paralela, não cabível em avaliação.</p>
<p>B1 Sim, (1) <u>de acordo com os conteúdos previstos no programa da disciplina,</u> se coloca o vídeo como recurso didático.</p>	<p>(1) Dependência dos conteúdos.</p>
<p>C1 Sempre eu boto no planejamento, já faz parte, é uma ferramenta. Com uma (1) <u>média de duas vezes a três vezes por mês.</u></p>	<p>(1) Frequência quinzenal.</p>

<p>D1 Numa aula em sala de aula, e outras na TV Escola, juntando uma com a outra, fica o útil ao agradável, quando a gente faz um planejamento, é bom sempre colocar no seu planejamento, as (1) <u>fitas e os filmes colaboram na aprendizagem do aluno</u>, (2) <u>a frequência é de acordo com o assunto</u> que necessite do TV Escola, a gente leva.</p>	<p>(1) Propósito de colaborar com a aprendizagem; (2) Dependência do assunto;</p>
<p>E1 Faz parte da maneira do meu trabalho, direcionado ao material, às novas tecnologias. Porque é exatamente dessa nossa área, (1) <u>facilita, no nosso caso, trabalhamos com a tecnologia seria um facilitador para o aluno, esses vídeos trazem uma bagagem muito boa</u>, e o aluno tem que ter contato com aquele professor que planejou aquela aula, através daquela informação. Nem todos os vídeos vem com aquela (2) <u>linguagem</u> para aquele tipo aluno, então <u>o professor se torna o mediador para que não haja problema para compreensão do aluno</u>.</p>	<p>(1) Propósito de facilitar a aprendizagem do aluno; (2) Mediação docente para superar a eventual linguagem incompreensível ao aluno.</p>
<p>F1 (1) <u>Às vezes incluo</u>, mas, quando a gente vai lá se deparar, porque é uma seqüência lógica, então a gente inclui, (2) <u>quando a gente vai lá não tem esses conteúdos</u>.</p>	<p>(1) Frequência indefinida; (2) Falta de acervo relacionado ao conteúdo.</p>
<p>G1 Na medida do possível a gente coloca, agora no decorrer do processo e aí é que a gente vai adequando, (1) <u>procurando o material e, de acordo com a necessidade</u>, vamos viabilizando o processo. Quando em um devido tema eu uso em 4 turmas, na primeira semana, uso (2) <u>4 vezes</u>, <u>geralmente pode ser colocado duas vezes no mês em turmas de 2º ano na disciplina Sociologia</u>.</p>	<p>(1) Inclusão no decorrer do processo; (2) Frequência quinzenal nas turmas de sociologia.</p>

<p>H1 Sim, (1) <u>constantemente</u> usamos, mas tem (2) <u>o problema do vestibular, porque tem que correr com o assunto</u>, e nós temos que fazer uma programação que tem que ser cumprida, mas sempre faço isso, procuro passar filmes, inclusive tenho muitas fitas à parte, tenho filmes que passo que seguem os Parâmetros Curriculares, (3) <u>aqui temos um acervo muito bom</u>, acredito que dá um grau de compreensão muito melhor sobre os conteúdos.</p>	<p>(1) Uso constante; (2) Restrição de uso pelo direcionamento para o vestibular; (3) Utilização de acervo que ajuda na compreensão dos conteúdos.</p>
---	--

QUADRO 03: Inclusão do Programa no planejamento docente

Fonte: dados empíricos das entrevistas realizadas de junho a outubro de 2006.

O planejar tem uma função essencial na inovação das práticas sociais, especificamente na prática pedagógica. No entanto, de acordo com Vasconcellos (2000, p. 15), é visível o distanciamento “[...] entre as intenções expressas nos planos e as práticas concretas realizadas, o que coloca o planejamento, mais uma vez, num território de disputas e controvérsias”. Nesse sentido, Buscamos investigar se as intenções expressas nos depoimentos dos professores das instituições pesquisadas quanto à integração do Programa TV Escola se evidenciam em seus planejamentos.

Podemos perceber na expressão “na medida do possível”, usada pela professora C, a ausência do que Vasconcellos (2000) considera como “intenções expressas” nos planos e na prática, apesar de ela responder que inclui o programa TV Escola em seu planejamento. Pode-se também observar que a professora trabalha caso o material se encaixe no conteúdo, dando idéia de improvisado, confirmando-se no fato de a mesma não ter um período definido. Ela afirma que “nem sempre tem um material apropriado que eu quero”.

Apesar de os pesquisados revelarem em seus depoimentos, a integração do acervo do TV Escola e de determinarem uma frequência, como é o caso da professora A (frequência bimestral), percebemos a ausência dessas intenções de forma sistematizada, o que a referida professora atribui à falta de tempo (o tempo atrapalha). Outra professora, L, afirma que “pensa” em “incluir” o programa, mas, segundo a mesma, “não tem acontecido com muita frequência”, o que leva a se considerar uma ausência desse planejamento, confirmando-se quando a professora afirma que os feriados têm atrapalhado.

Essa mesma situação de improvisação pode ser detectada na resposta do professor F1, ao dizer: “às vezes, incluo”, podendo-se constatar que ele justifica a ausência do programa no planejamento por não existir acervo voltado para os conteúdos programáticos previstos, revelado na afirmação “vai lá, não tem esses conteúdo”.

Esses achados evidenciam que os professores, na grande maioria afirmam incluir o programa no seu planejamento, o que observamos é que essa atividade ocorre de forma burocrática, ou seja, apenas como mais um documento a ser entregue à coordenação, para cumprimento de uma obrigação. Para Masetto (2003, p. 175), é necessário compreender o “[...] planejamento como instrumento de ação educativa [sendo esse] co-responsável pela melhoria das condições de vida da sociedade”.

No depoimento do professor G1, se verifica a presença da idéia de improviso no planejamento, quando ele afirma “na medida do possível a gente coloca, agora no decorrer do processo e aí é que a gente vai adequando, procurando o material e, de acordo com a necessidade, vamos viabilizando o processo”. O professor afirma utilizar o programa com certa frequência, como percebemos em seu depoimento: “Quando em um devido tema eu uso em 4 turmas. Na primeira semana, uso 4 vezes, geralmente pode ser colocado duas vezes no mês em turmas de 2º ano na disciplina Sociologia”, porém observamos em suas práticas com o programa, um distanciamento entre as intenções expressas no planejamento e as práticas concretas realizadas, o que caracteriza certa improvisação.

Contrapondo-se à maneira de agir improvisada, Moran, Masetto e Behrens (2006 p. 168) afirmam a necessidade de se traçarem estratégias, as quais, devem funcionar como mediadoras de aprendizagem, é imprescindível que

[...] o professor que as planeja e organiza esteja imbuído de uma nova perspectiva para seu papel: o de ser, ele mesmo, um mediador pedagógico. Caso contrário, não conseguirá nem planejar nem orientar a execução das técnicas como mediação pedagógica.

Imbuído dessa perspectiva, ou seja, tomado por sentimentos de ser o professor um mediador pedagógico, temos o professor E1, segundo o qual, o planejamento faz parte de seu trabalho, procurando integrar as novas tecnologias de forma facilitadora à compreensão do aluno. Consideramos, portanto, a partir de suas respostas, a possibilidade de integração do Programa TV Escola, no entanto o professor não cita a frequência do uso do programa. Em outros depoimentos, percebemos uma forte interdependência entre o uso do programa e os conteúdos didáticos.

Nas respostas dos depoentes, verificamos ainda uma vinculação linear do uso do programa no planejamento com os conteúdos das disciplinas, o que mostra a preocupação do ensino voltada para transmissão de conteúdos. A exemplo da maioria dos depoentes, a professora B diz que inclui, mas vai depender do assunto trabalhado, apresentando uma frequência mensal. Os dados obtidos no depoimento da professora E, G e dos professores A1, B1, D1, G1 e H1 têm em comum a dependência (uso do programa depende do conteúdo), não havendo um critério de frequência. O que se constatou é que, se a proposta curricular não contemplar o acervo do programa, o professor não o explora para ampliar o currículo.

Corroborando com essa visão de preocupação específica com o conteúdo a professora E, que ministra aula no 3º ano. Ela expressa na sua fala que o acervo de genética não é satisfatório, de maneira que só utiliza o programa relacionado aos conteúdos de evolução e ecologia e a frequência depende dos conteúdos (mensal, semanal), fato que demonstra uma limitação no uso do programa.

Nesse mesmo sentido, a professora G deixa bem claro que o planejamento dá-se a partir do conteúdo e com o propósito de variação das aulas. Acreditamos que é preciso rever esses modelos aos quais os professores estão acostumados, reinventando o fazer pedagógico a fim de estabelecer um processo ensino-aprendizagem problematizador de conteúdos e atividades, superando o papel de mero transmissor de conhecimentos. Para tanto, o planejamento constitui ferramenta indispensável.

O relato do professor A1 ratifica que, na maioria dos casos, o uso do programa no planejamento está condicionado ao conteúdo e enfatiza que os alunos ainda não relacionam a aula com uso do programa a um espaço de assimilação dos conteúdos didáticos, portanto este professor faz uso do programa para possibilitar atividade paralela ou de promoção interdisciplinar, sendo esse um motivo citado por ele para justificar a pouca frequência do programa no planejamento das aulas. Na afirmativa desse professor, há um desconhecimento do verdadeiro sentido de interdisciplinaridade, ou seja, ações que mobilizam saberes¹ diferentes para o enfrentamento de uma dada situação. Conforme Fazenda (2002, p.29) a interdisciplinaridade exige um olhar sobre a integração que

Não se mostra e alcança o que ainda não se consegue. Isso envolve uma nova atitude de aprendiz-pesquisador, o que aprende com sua própria experiência pesquisando. Para tanto, é impossível pensá-la como um modelo estático ou um paradigma ao qual, por exemplo, um currículo deva conformar-se.

¹ A prática docente é demarcada por vários tipos de saberes, apresentando várias tipologias, como, por exemplo, as de Gauthier (1998), compreendidas por saberes relacionados ao ensino, como :saber disciplinar, curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Pressuporia paradoxos que desafiam e revolucionam os paradigmas norteadores, desestabilizando-os para conduzi-los a uma nova ordem.

Podemos também observar, no depoimento do professor B1, essa relação de dependência entre programa e conteúdo da disciplina, o que determina a escolha do vídeo como um recurso didático. Na visão do professor D1, o planejamento e a frequência do programa nas atividades planejadas devem ser de acordo com o assunto, demonstrando que é importante que, no plano, constem as fitas que serão utilizadas no decorrer das aulas.

Desse modo, sobre a dependência do conteúdo, há ainda quem utiliza o acervo relacionando-o apenas aos conteúdos de preparação para o vestibular, o que limita o uso efetivo do programa para desenvolver habilidades de reflexão, de autonomia, senso de criticidade e de cooperação, ou seja, para implementar mudanças significativas. O professor H1 expressa, em sua resposta, o problema do vestibular, que impõe a necessidade de correr com o assunto. Segundo o professor, o acervo do programa é muito bom, pois ajuda na compreensão dos conteúdos, justificando a sua inclusão no seu planejamento. A resposta do professor pode ser explicada por Veiga (2000, p. 66) quanto a se priorizar o conteúdo:

Na verdade, a ênfase na seleção de conteúdos para a concretização das intenções educativas não é nova, tendo sido comum [...] Acusada de refletir uma concepção culturalista de ensino e associada à educação ‘tradicional’ [...] Na prática essa via nunca foi abandonada e recebeu recentemente uma revitalização com o ‘enfoque racionalista do currículo’.

Quanto à relação de inclusão no planejamento com a qualidade do acervo, temos, no depoimento da professora D, que trabalha com geografia, a afirmação de que devido à necessidade de atualização em sua área, considera o programa importante nas atividades em sala de aula. Na mesma direção, a professora J prevê no seu planejamento o uso do acervo do programa porque acha isso importante para o enriquecimento de suas aulas.

Contradizendo essas opiniões supracitadas, temos outros depoentes que declaram avaliar o acervo como ruim, a exemplo da professora H, que também afirma ser o acervo vago, pois as gravações dos vídeos deveriam ser feitas por áreas e com uma qualidade melhor, ressaltando a importância de o professor/a planejar melhor o uso dos recursos disponibilizados pelo programa. A inserção desses recursos tecnológicos na sala de aula, exige um bom planejamento e outras medidas a sejam efetivadas, como os incentivos

necessários à qualidade do material e da produção do conteúdo, sistema de gravação e conservação do acervo.

Em geral, os participantes da pesquisa admitem incluir no planejamento os recursos do programa com uma frequência variada, de semanal a semestral. A professora F expressa na sua resposta que essa decisão dá-se ainda no planejamento da disciplina, que é anual. A Professora M e o professor C1 compartilham a idéia de usar sempre com uma frequência mensal e quinzenal respectivamente, revelando que o acervo constitui uma ferramenta presente nas suas aulas.

A professora I afirma definir os recursos do TV Escola também no planejamento bimestral, explicando que, na atualidade, há uma necessidade de o aluno e o professor usufruírem das tecnologias para diversificar o processo ensino aprendizagem, portanto, para ela, é inadmissível não fazer uso do TV Escola. Ressalta ainda que cabe ao professor avaliar não só o vídeo/ DVD, mas também os demais recursos. Esta professora demonstra a percepção da necessidade de mudança, buscando inserir na aula os recursos multimeios, a partir do planejamento. Faria (2001, p. 61) considera que o planejamento de uma aula com recursos de multimeios exige

[...] preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos aos objetivos do ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, confrontando os depoimentos dos professores e a visão de Faria (2001) sobre planejamento, evidencia-se a necessidade de maior sistematização do uso dos recursos do programa na prática pedagógica, para tanto se faz necessária à garantia da intencionalidade, a partir da racionalização do tempo de trabalho do professor, da qualidade do acervo e da cultura da previsão dos recursos do programa na proposta pedagógica da escola e do planejamento do processo ensino-aprendizagem, assim como uma efetiva concretização por parte de professores e alunos. Kenski (1996, p. 137) alerta que

[...] a perspectiva de utilização da televisão e do vídeo na sala de aula não pode ser nunca a de se ganhar tempo ou a de preencher espaços vazios em virtude da ausência do professor e sem um objetivo pedagógico definido. As tecnologias educacionais, até mesmo pelo alto grau de desenvolvimento emocional e cognitivo que acarretam, devem ser formas estimuladoras de se relacionar com o conhecimento e, para isso, precisam ser adequadas ao assunto que se quer ensinar e, principalmente, aos alunos.

A previsão de recursos didáticos do programa no planejamento do professor não garante efetivação da integração na prática docente, portanto, nesta investigação, procuramos na seção seguinte apresentar a análise dos procedimentos utilizados nas aulas com os recursos do TV Escola.

4.4 Procedimentos didáticos nas aulas com o Programa TV Escola

O processo ensino-aprendizagem tem, sem dúvida, uma intencionalidade, que necessita de procedimentos didáticos para trabalhar os conteúdos e articular os recursos em atendimento aos atores e atrizes escolares, na construção de saberes. Os procedimentos para a aula com TV e vídeo exigem, assim, cuidados também necessários de quando utilizamos outros recursos.

Como referimos anteriormente, todos os participantes da pesquisa utilizam o programa TV Escola com uma boa aceitação, no entanto alguns ainda resistem em admitir que o programa exige uma nova prática pedagógica, domínio tecnológico e planejamento sistemático com objetivos pedagógicos claros, oportunizando ao aluno lidar com uma nova linguagem, no processo de ensino-aprendizagem, pois não adianta o professor trabalhar com o vídeo sem integrá-lo ao plano. Observamos que existem outros fatores que dificultam a inclusão do programa no planejamento, como a falta de manutenção dos aparelhos, ausência de uma sala climatizada adequadamente, a falta de pessoal qualificado para o serviço de gravação e controle, bem como a precariedade da qualificação docente para uso das tecnologias.

Na busca de compreender o processo de integração do programa TV Escola na prática pedagógica propomo-nos conhecer os procedimentos utilizados pelos professores respondentes da pesquisa. Apresentamos esses dados no quadro a seguir, destacando os pontos importantes dos depoimentos registrados.

Procedimentos didáticos nas aulas com TV Escola	
Falas dos atores e atrizes	Pontos de destaque
<p>A</p> <p>Falo que vamos para sala de vídeo ver o material sobre o nosso conteúdo que é muito interessante, <u>(1) apresentamos o material</u>, <u>(2) depois discutimos</u> em sala de aula, é um método diferente de ensinar e chama mais atenção deles.</p>	<p>(1) Apresentação do material; (2) Discussão do vídeo.</p>
<p>B</p> <p><u>(1) Trago direcionado o assunto, já tenho explanado um assunto</u>, digo para os alunos que iremos ter mais orientações no vídeo e, durante o vídeo, <u>(2) observem, façam anotações</u> e depois eles fazem <u>(3) um relatório</u> para que a gente <u>(4) debata em sala de aula</u> sobre o vídeo.</p>	<p>(1) Exibição após explanação do assunto; (2) Solicitação de que os alunos observem e façam anotações; (3) Solicitação de relatório; (4) Debate sobre o vídeo.</p>
<p>C</p> <p>Primeiramente quando vou utilizar o vídeo, <u>(1) comunico aos alunos, deixo bem claro o objetivo daquele trabalho</u>, direciono, digo que esse vídeo vai ajudar a entender melhor o conteúdo, <u>(2) prestem atenção</u>, em seguida a <u>(3) gente discute</u> que foi visto por eles, às <u>(4) vezes faço questionários</u> para eles responderem, tento tirar o máximo possível daquilo que eles assistiram. <u>(5) Quando tem alguma coisa importante no vídeo, eu paro, e começo a conversar com eles</u>, o que acharam disso, dessa passagem tal. Na medida do possível vamos fazendo os recortes, quando necessário.</p>	<p>(1) Comunicação do objetivo do trabalho; (2) Solicitação de atenção; (3) Discussão do que foi visto; (4) Utilização eventual de questionários; (5) Pausa eventual para conversar sobre o assunto.</p>

<p>D</p> <p>A estratégia utilizada - normalmente faço <u>(1) a explanação do conteúdo</u>, a gente vem trabalhando o conteúdo e, no meio do conteúdo, ou posterior o conteúdo, a gente melhora com aquela <u>(2) demonstração em vídeo</u>, <u>(3) buscando exatamente um feedback entre do aluno se ele está gostando</u>, se está entendendo, deve ser dessa forma, <u>(4) sempre fazer ele interagir, porque tem professor que simplesmente expõe e mais nada, ele deve sempre abrir a sugestões, a questionamento, até adequação à realidade.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> (1) Explanação do conteúdo; (2) Demonstração em vídeo; (3) Busca de feedback; (4) Estimulo à interação.
<p>E</p> <p>Tantas vezes para os alunos dificulta um pouco, mas como a gente <u>(1) conversa, tem aula antes e durante e depois, a gente discute</u> então, para não ficar monótono, só assistindo, temos uma aula normal então, <u>(2) discutimos o que vai ser visto</u>, qual a proposta para o término daquela aula, termina, <u>(3) a gente faz a nossa conclusão, fazendo avaliação daquele vídeo</u> apresentado, daquela aula, fechando de uma forma mais ampla do conteúdo. Então os alunos assistem o filme todo, <u>(4) anotam alguma coisa, assim como eu também, a gente faz as</u> <u>(5) observações e as discussões</u> em cima disso ali. Se não ficou esclarecido, esclareço para eles, o vídeo então colabora para facilitar a aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> (1) Discussão durante e depois da exibição do filme; (2) Apresentação do que vai ser visto; (3) Conclusão por meio de avaliação do vídeo; (4) Solicitação de anotação das idéias do filme; (5) Observação e discussão das idéias.

<p>F</p> <p>A regra mínima é essa, (1) <u>vou parando a fita, discutindo</u>, dizendo “isso aqui é interessante”, o aluno precisa ir dialogando,(2) <u>mediado pelo professor</u>. Alunos interagindo, eles são conscientizados de que ali não é uma sessão de cinema, como aula, tem essa discussão. Os alunos têm uma (3) <u>ficha de registro</u>. Utiliza-se esses recursos na introdução de um assunto, no esclarecimento ou na conclusão, fazendo um resumo do assunto.</p>	<p>(1) Pausa para discussão; (2) Diálogo, mediação e interação; (3) Solicitação de fichas de registros das idéias do filme.</p>
<p>G</p> <p>Geralmente levo os alunos para (1) <u>assistir o vídeo</u>, depois (2) <u>fazemos questionamentos</u> em cima do que a gente viu, durante o vídeo eles fazem suas (3) <u>anotações</u>, e após o filme fazemos um (4) <u>debate</u>.</p>	<p>(1) Exibição do vídeo; (2) Questionamentos sobre o assunto; (3) Solicitação de anotações; (4) Debate.</p>
<p>H</p> <p>Na (1) <u>exibição do vídeo</u>, faço <u>paradas</u>: quando tem alguma palavra difícil, (2) <u>pauso a fita e explico para esclarecer</u> alguma dificuldade do aluno. Eu já dou um (3) <u>questionário</u> para eles ficarem atentos, para responderem, pauso e explico, e, às vezes, chego na sala e (4) <u>comento a aula</u>.</p>	<p>(1) Exibição do vídeo; (2) Pausa para explicação e esclarecimento de dificuldades; (3) Fornecimento de questionário para os alunos responderem; (4) Comentário da professora sobre a aula.</p>
<p>I</p> <p>Primeiro eles tem um (1) <u>incentivo: dois pontos que entra no qualitativo</u>, mais esses dois pontos eles levam nessa escala de 0 a 2, a partir do momento que eles (2) <u>participam daquela programação daquela aula, em que eles detalham-me, devolvem um relatório, portanto, diante do relatório, é feito a avaliação qualitativa, que vai de 0 a 2 pontos.</u></p>	<p>(1) Incentivo ao aluno por meio de pontuação extra; (2) Utilização de relatório como avaliação.</p>
<p>J</p> <p>Tenho duas aulas por semana de cada sala, então vamos dizer que</p>	<p>(1) Exibição do filme; (2) Discussão do assunto; (3) Solicitação de relato do filme.</p>

<p>tenho oito aulas, tiro duas aulas para TV Escola, dependendo do filme tem a duração, se for uma fita de 40 minutos, (1) <u>assistem o filme</u>, depois do filme (2) <u>discutimos</u> e, após a discussão, eles fazem um (3) <u>relatório</u> sobre o filme.</p>	
<p>L Primeiro vem a(1) <u>seleção dos vídeos</u> de acordo com o tema da aula, depois seleciona aqueles que são compatíveis com o horário e é feito (2) agendamento junto à coordenação para ser feito a <u>exibição para os alunos</u>. O método utilizado, os alunos (3) <u>assistem a fita</u> como um todo e depois vamos fazer um <u>comentário</u>, após ter feito suas (4) <u>anotações e, logo após tudo isso, é feito o relatório</u>.</p>	<p>(1) Planejamento de acordo com o tema da aula; (2) Exibição do vídeo; (3) Comentários sobre o vídeo; (4) Solicitação de anotações e elaboração de relatório.</p>
<p>M Sempre estou interferindo, não deixo o vídeo correr solto, sempre dou a (1) <u>introdução, vou explanando de acordo com o desenvolvimento do vídeo,</u> (2) <u>vou pausando</u> e vou associando. É uma aula acompanhada de vídeo, os alunos fazem suas (3) <u>anotações</u>, até porque eu cobro basicamente as associações do tema que está sendo aplicado, seria um (4) <u>debate</u>.</p>	<p>(1) Explanação do assunto paralela à exibição; (2) Pausas para associações; (3) Solicitação de anotações; (4) Debate.</p>
<p>A1 Sempre que a gente <u>agenda</u> um material no TV Escola, é sempre dentro do conteúdo que estamos trabalhando, e, depois de (1) <u>ver o material</u>, fazemos um amplo (2) <u>debate</u>, além do <u>fichamento</u>. No momento que estamos fazendo o debate, suscita (3) questões que estão mais ligados a nossa realidade, o aluno faz um fichamento.</p>	<p>(1) Exibição da fita; (2) Debate; (3) Solicitação de fichamento.</p>

<p>BI</p> <p>Procuro (1) <u>explicar o assunto</u>, o que vai acontecer com o surgimento da fita e que a fita terá a durabilidade, terá intervalos e que cada intervalo haverá uma (2) <u>exploração e questionamento</u> em busca de soluções e essa metodologia que procuro buscar com os alunos para que eles não entendam que é um filme, só para assistir, (3) <u>pauso, explico, questiono, fomento</u> a (4) <u>discussão</u> e retorno à filmagem ou ao próprio som do áudio. Depois de ter passado a fita, feito os questionamentos e feita as discussões, procuro que (5) <u>forme grupo de dois, três, conforme a quantidade e provoco uma discussão sobre o tema</u> abordado, eles me apresentem um breve (6) <u>relatório</u> do que foi abordado, para depois a gente fazer uma (7) <u>comparação com a prática vivenciada</u>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Explicação do assunto tratado na fita; (2) Exploração por meio de questionamentos; (3) Pausas com questionamentos para fomentar discussões; (4) Discussão; (5) Trabalho em grupo; (6) Solicitação de relatório; (7) Comparação com a prática vivenciada.
<p>C1</p> <p>Por exemplo, uma aula de ótica, primeiro, antes de mostrar o filme, digo o que vai ser apresentando, faço uma (1) <u>introdução, já despertando</u> os alunos naquilo que ele vai ver, direcionando ele, em seguida começando a exibição. De vez em quando faço uma (2) <u>pausa, reforço</u> alguma coisa que acho que não ficou bem claro, no final (3) <u>cobro um relatório</u>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Introdução, despertando o aluno para aquilo que ele vai ver; (2) Pausa para reforço do assunto; (3) Cobrança de relatório.
<p>D1</p> <p>As minhas aulas com vídeos são (1) <u>demonstrações daquilo que nas aulas teóricas não ficou claro</u>, é uma complementação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Demonstração dos conteúdos das aulas teóricas, para esclarecimento.
<p>E1</p> <p>As aulas com vídeos são para se (1) <u>explorar ilustrações</u>, demonstrações daquilo que nas aulas teóricas não foi possível, é um enriquecimento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Exploração das ilustrações para enriquecimento dos conteúdos das aulas teóricas.

<p>F1 (1) <u>Prepara o aluno, diz o que vamos trabalhar</u>, (2) <u>explanando o assunto</u>, depois (3) <u>expomos o vídeo</u>. Após o vídeo vamos trabalhar sobre o que foi exposto através da exibição, com(4) <u>debates, relatórios</u>, e também com a (5) <u>produção de textos</u>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Preparação dos alunos sobre o vídeo que será apresentado; (2) Explanação do assunto do vídeo; (3) Exibição do vídeo (4) Debates; (5) Solicitação de relatório, produção de textos.
<p>G1 (1) <u>pesquisa em jornais</u>. Para se usar o vídeo, primeiramente a gente tem o tema da disciplina, que é trabalhado durante o mês, depois procuro alguns vídeos da TV Escola referente ao assunto, (2) <u>dou o assunto na sala de aula</u>, depois (3) <u>vamos para o vídeo</u> e volta para (4) <u>comentar o assunto</u> e (5) <u>fazemos o debate</u>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Pesquisa em jornais sobre o conteúdo antes da exibição do vídeo; (2) Explanação do assunto; (3) Exibição do vídeo; (4) Comentário do assunto. (5) Debate
<p>H1 Primeiro faço uma (1) <u>exposição</u> sobre o conteúdo, depois (2) <u>passo o filme</u>, e peço para eles fazerem um (3) <u>resumo</u> do que eles entenderam e futuramente faço uma (4) <u>avaliação</u> para saber qual o grau de <u>compreensão</u> dos alunos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> (1) Exposição do conteúdo; (2) Exibição do filme; (3) Solicitação de resumos do assunto; (4) Avaliação para verificar o grau de compreensão.

QUADRO 04: Procedimentos didáticos nas aulas com o TV Escola

Fonte: dados empíricos das entrevistas realizadas de junho a outubro de 2006.

A dinâmica do processo ensino-aprendizagem desafia a competência do (a) professor (a) a conhecer, a criar e aplicar procedimentos didáticos no fazer pedagógico de forma a promover articulação entre teoria e prática, ampliando alternativas de construção dos saberes e desenvolvimento de habilidades dos alunos. Kalinke (1999, p. 101) afirma que

[...] o domínio de novas técnicas certamente requer um tempo de estudo, várias horas de prática e boa dose de paciência. Nem sempre conseguimos os retornos esperados [...] há necessidade de que deixemos a tribuna de professores e passemos à galeria dos alunos.

Solicitamos informações sobre os procedimentos usados pelos professores e percebemos que o uso do programa nas suas práticas não privilegia um trabalho coletivo.

Alguns apontam para a importância do programa como possibilidade de diversificar a aula, como nos depoimentos das professoras A e E, em que há uma maior ênfase no fato de o programa tornar as aulas interessantes, e do professor E1: “enriquece as aulas teóricas”, saindo da exposição tradicional. É importante lembrar que os recursos devem, segundo Ayres (2004, p. 107), estar “[...] em consonância com os métodos de ensino a serem utilizados”. Ainda nesse sentido a professora A acredita que a aula utilizando o programa é considerada como um “método diferente que chama a atenção do aluno”, no entanto ela apenas descreve seu procedimento, informando que faz “a apresentação do material e discussão do vídeo”. Martins (2003, p. 94) ressalta que

É preciso, pois, superar a imagem falsa da metodologia do ensino que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos fatos educativos e sociais existentes na prática pedagógica.

Observamos que alguns procedimentos são adotados pela maioria dos professoras/res, evidenciados quando revelam em suas falas a necessidade de uma preparação do aluno antes da exibição do vídeo. Percebemos, nas respostas dos depoentes, que, após a exibição, os procedimentos diversificam-se em:

- explanação do assunto antes da exibição do filme - professores B, D, E, H, B1, C1, D1, F1, G1 e H1;
- anotações das idéias centrais - professora B, E, L, M;
- pausa enquanto exibem os filmes - professores C, E, F, H, M, B1 e C1;
- questionários - professoras C, G, H;
- relatório - professoras B, I, J, L e professores B1, C1, F1;
- discussão do vídeo - professoras A, C, D, E, F, J e professor B1;
- resumo - professora F e professor H1; fichamento - professora F e professor A1;
- pesquisa – professor G1;
- trabalho em grupo - professor B1;
- debates - professores A1, F1 e professora M;
- avaliação - professor H1.

A partir da análise das respostas obtidas, percebemos procedimentos comuns entre os professores, no entanto, como afirmam Santos et al (2003, p. 145), “Professores têm formas próprias de realizar suas práticas. Suas concepções e habilidades definem a utilização dos meios e produtos audiovisuais”. Assim, essas formas comuns têm suas singularidades no jeito de fazer de cada professor, percebemos, nas respostas dos docentes, que alguns têm em comum a explanação do assunto antes de ir para a sala do programa; outros solicitam dos alunos anotações durante a exibição, enquanto alguns professores fazem pausa durante a exibição do vídeo, para esclarecer dúvidas.

Em um depoimento, verificamos que, antes da exibição do vídeo, o docente, ao realizar a exposição, enfatiza o objetivo da atividade com esse recurso e faz a relação com o conteúdo didático. Durante a exibição, chama a atenção e solicita respostas para um questionário pré-estabelecido, faz pausa para comentário sobre as idéias importantes, ou seja “tento tirar o máximo possível daquilo que eles assistiram”.

Os professores D1 e E1 compartilham do mesmo procedimento, enfatizando que o vídeo é uma demonstração do conteúdo que já está sendo trabalhado nas suas aulas. Eles terminam o procedimento com questionamentos e comentários de adequação à realidade. Podemos incluir nesse procedimento a professora H, que também faz parada durante a exibição do vídeo para esclarecimentos do conteúdo, solicitando respostas a um questionário sobre o assunto e, às vezes, comentando em outra aula. A professora G e M também fazem uso de questionamentos após a exibição do vídeo, com os alunos fazendo anotações enquanto assistem, as quais subsidiarão o debate das informações.

O que percebemos ainda é o uso desses recursos apenas como instrumentos de transmissão de conteúdos, sem uma preocupação de contextualizá-los. De acordo com Pretto (1998, p.112) não é suficiente introduzir na escola o vídeo, televisão ou outros recursos multimidiáticos para que se faça uma nova educação, pois

[...] essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação. Isso porque se considerarmos o vídeo como um desses recursos [...] observamos que o seu uso pode dar-se, basicamente, a partir das perspectivas distintas: como instrumentalidade ou como fundamento.

Temos, como outro exemplo, o professor C1, que faz uma introdução despertando os alunos para o vídeo que irão assistir; em seguida, ele faz exibição e, de vez em quando, uma pausa para reforçar o que não ficou bem claro, finalizando com relatório. Desse modo,

os dados mostram que diversos procedimentos são utilizados pelos professores em uma mesma aula.

Todos os depoimentos sobre o uso de procedimentos no programa TV Escola evidenciam que não importa apenas o fato de se ter um acervo, e sim a forma como é trabalhado, pois o valor desses recursos depende da visão do professor. Segundo Faria (2001) a competência do professor no uso de tecnologias é de mediar a interação, usando esses recursos de maneira criativa na busca da construção coletiva do conhecimento.

Estudos sobre como trabalhar com vídeos na prática pedagógica, demonstram ser esses um meio facilitador do ensino-aprendizagem, sendo um processo inicial que promove as potencialidades para a utilização de outras tecnologias em sala de aula. Sobre isso, Pretto (1998, p. 139) afirma:

[...] O vídeo passa a ser muito mais do que fonte de informação, passa a ser o elemento que traz consigo alguns dos elementos fundamentais dessa nova sociedade em construção [...] ele possibilita uma abertura de caminho para a chegada das novas tecnologias, como computador, as multimídias.

Podemos perceber que o vídeo e a TV oferecem oportunidades para uso de diferentes procedimentos. Nas experiências dos/as referidos/as professores/as, esses recursos ajudam a tornar as aulas mais atrativas, porém não modificam a relação pedagógica, no sentido de promover ações mais bem planejadas e sistemáticas, tendo o vídeo e a TV como mediadores da construção do conhecimento. Nesse sentido, percebemos ações isoladas, fragmentadas e improvisadas, contradizendo o pensamento de Faria (2001, p. 57), quando afirma que os procedimentos didáticos “devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos, mediados pela tecnologia, na qual o professor é um partícipe pró-ativo que intermedia e orienta esta construção”.

Percebemos que, apesar de procedimentos comuns, não há um planejamento e ações compartilhadas entre os docentes, o que se presencia na resposta da professora E, a qual diz que, durante a exibição do filme seus alunos anotam (não esclarecendo o procedimento adotado para as anotações); depois discute o conteúdo com seus alunos, fechando o mesmo com um resumo. Não constatamos, desse modo, ainda uma interação, ou seja, uma atuação participativa, necessária em qualquer tipo de aula com ou sem tecnologia (FARIA, 2001).

Temos certa interação nos procedimentos, percebida nas respostas das professoras A, C, D, E, F, J e do professor B1, os quais, após a exibição do filme, promovem uma

discussão com seus alunos. A professora F que finaliza com a elaboração de resumo, enfatizando que faz diferenciação entre “o assistir uma fita como material didático e não como lazer”, o que leva a percebermos que não há uma compreensão desses conceitos, demonstrando que as atividades realizadas com esses recursos tecnológicos ainda estão atreladas a um processo de comunicação linear. Assim, torna-se necessário, de acordo com Rosa e Sousa (2002, p. 35), não se fazer apenas “meras discussões”, pois

As estratégias de uma boa discussão devem levar à explicitação de argumentos (conclusões apoiadas por uma ou mais razões), ou seja, a uma representação sistemática de idéias. Assim, o papel do professor, nesse caso é o de ajudar a mostrar conexões, agrupando aspectos que parecem distintos.

Nesse sentido, não se percebe uma ação sistemática de idéias na apresentação dos recursos, buscando conexão na construção do conhecimento, sendo muitas vezes o programa usado como instrumento de ações isoladas. Como exemplo, temos a professora I que acrescenta um indicador de incentivo para a aula com vídeo, atribuindo pontos a partir da participação do aluno na atividade apresentada em forma de relatório, o que demonstra utilização do vídeo como avaliação somativa.

Os mesmos passos são seguidos pela professora J e pelo professor F1, ou seja, exibição do filme, discussão das idéias e relatório. A exemplo dessa forma de trabalhar, temos também a resposta da professora G: “geralmente levo os alunos para assistir o vídeo, depois fazemos questionamentos em cima do que a gente viu, durante o vídeo eles fazem suas anotações e após o filme, fazemos um debate”.

As respostas do professor G1 evidenciam uma informação que o diferencia dos outros, pois ele solicita que os alunos pesquisem em fontes como jornais para, em seguida, exibir os vídeos do programa sobre o mesmo assunto, retomando o conteúdo do vídeo em um comentário em sala de aula. Nesse sentido, buscamos Faria (2001, p. 59), que enfoca ser “[...] importante criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que seus alunos pesquisem e participem na comunidade, com autonomia”, porém apenas um professor apresentou esse procedimento.

Alguns professores registraram a importância de, após assistirem o vídeo, promoverem um debate e solicitando dos alunos um fichamento do conteúdo, a exemplo do professor A1. O professor H1 acrescenta em relação aos demais, uma informação sobre avaliação “faço uma avaliação para saber qual o grau de compreensão dos alunos”. O professor não esclarece os critérios de avaliação utilizados, o que pode implicar num processo

de comunicação linear (causa-efeito), utilizando a TV e o vídeo apenas como “instrumentalidade” (PRETTO, 1998).

A operacionalização do programa pressupõe projetos das disciplinas definindo os procedimentos adotados nas aulas em que se utilizam esses recursos, mas o que vimos foi que a grande maioria segue, de forma mecânica, os passos de exibição, debate e relatório nas aulas com vídeo.

Nas respostas dos depoentes, tornou-se também evidente que não há um adequado emprego do Programa TV Escola, sendo um dos motivos citados pelos depoentes a ausência de capacitação docente no uso do programa. Professores/as apontam a necessidade da coordenação do programa promover espaços de aquisição de habilidades para lidar com tecnologias. Faria (2001, p. 64) corrobora que

Com o adequado emprego da tecnologia, o professor deverá ser o elemento fundamental nesta mudança de mentalidade e atitude [...] o educador exercerá um trabalho mais intelectual, mais criativo, mais colaborativo e participativo e estará preparado para interagir e dialogar - junto com seus alunos[...].

Ao professor cabe mediar um ensino-aprendizagem crítico, inovador, atrativo que incorpore a linguagem audiovisual não apenas como um recurso didático, é preciso explorar as diversas dimensões do saber conhecer, fazer, conviver e ser, oportunizando aos alunos usufruírem da imagem como produtora de conhecimentos, desenvolvimento de competências necessárias ao enfrentamento das situações impostas pela sociedade em constantes mudanças.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a SEDUC, as escolas, os coordenadores pedagógicos, os coordenadores do programa e os professores viabilizem ações conjuntas. Portanto, é preciso que o professor esteja sensibilizado para incluir os recursos do programa em suas aulas, o que exige o domínio técnico dos instrumentos disponíveis na escola, bem como o domínio político-pedagógico, com um novo olhar sobre as novas linguagens. Os coordenadores do programa precisam também garantir ações no planejamento de ensino, disponibilizando condições reais para a efetiva integração do programa TV escola na prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não alimento nenhuma ilusão quanto a um pretensão domínio do possível progresso técnico, não se trata tanto de dominar ou de prever com exatidão, mas sim de assumir coletivamente um certo número de escolhas. De tornar-se responsável, todos junto. O futuro indeterminado que é o nosso neste século deve ser enfrentado de olhos abertos.

Pierre Lévy

Os avanços científicos e tecnológicos na sociedade contemporânea pressupõem uma articulação que requer cumplicidade permanente nos campos político, econômico, social e educacional. Nesse sentido, a utilização desses avanços com fins pedagógicos ainda precisa ser ampliada, pensada e analisada criticamente, de modo a se avaliar a sua inserção no ato de ensinar e aprender.

Sem dúvida, é inevitável a presença das tecnologias em todas as atividades humanas, o que implica em mudanças na escola, pois os recursos didáticos que recorrem a som e imagem podem ser bastante significativos no processo ensino-aprendizagem. Integrar esses recursos na prática dos professores, entretanto, requer uma formação inicial e continuada, bem como um fazer pedagógico que incorpore a consciência de que é preciso construir uma nova visão que integre o universo das diversas linguagens, para atender o contexto das várias culturas, possibilitando a construção de conhecimento, e não apenas a sua linear acumulação.

Dessa forma, ao se investigar a integração desses recursos tecnológicos na prática pedagógica dos atores e atrizes do Colégio Zacarias de Góis e Unidade Escolar Lourival Parente, com estudo centrado no Programa TV Escola, constatamos que, apesar de existir desde a década de 1990, ainda não há uma efetiva integração na prática pedagógica dos atores/atrizes pesquisados/as. Para compreensão do objeto de estudo, elegemos como categorias de análise a capacitação docente, planejamento docente com inclusão do programa

e procedimentos didáticos utilizados pelos participantes da pesquisa nas aulas com uso dos recursos do programa, apontando os seguintes resultados:

A capacitação docente para o uso do Programa TV Escola na prática pedagógica, foi considerada pelos depoentes como necessária para uma efetiva inclusão do programa. De acordo com as respostas obtidas, no entanto, isso não é ofertado pela coordenação do programa, o que implica em um aspecto que limita a efetiva integração do programa em suas práticas.

No planejamento docente, a inclusão do programa é percebida, nas respostas dos pesquisados, como dependente dos conteúdos das disciplinas que estes professores ministram. Assim, nos depoimentos, evidencia-se a necessidade de maior sistematização do uso dos recursos do programa na prática pedagógica. Para tanto, faz-se necessária a garantia da intencionalidade, a partir da racionalização do tempo de trabalho do professor, da qualidade do acervo e da previsão dos recursos do programa na proposta pedagógica da escola. Desse modo, pode ocorrer o planejamento do processo ensino-aprendizagem contribuindo para uma efetiva concretização do TV Escola na melhoria do desempenho de professores e alunos.

Quanto aos procedimentos didáticos nas aulas, percebemos que o fato do planejamento das disciplinas não incluir de forma intencional o programa, estes são utilizados de forma improvisada, embora na totalidade, os professores pesquisados tenham afirmado que estes recursos são importantes, tornando suas aulas diferentes e mais interessantes. No entanto, o que se constata ainda, é um distanciamento dos professores em relação à integração de tecnologias como mediadores de formas de pensar e agir em suas práticas.

Outra informação solicitada junto à amostra da investigação foi sobre as condições físico-organizacionais, da escola para operacionalização do Programa TV Escola, observamos nas respostas dos depoentes, que há uma diferença significativa das condições nas instituições pesquisadas. Os professores da Unidade Escolar Lourival Parente se mostraram satisfeitos com essas condições, porém, em maioria, os do Colégio Zacarias de Góis (Liceu) não as consideram condições satisfatórias, o que leva a inferir que se faz necessário investir no ambiente pedagógico, espaço físico, apoio da coordenação do programa na escola, inclusive melhorando os acervos (fitas ou DVDs) no sentido de mais qualidade em conteúdos, som e imagem.

As mudanças paradigmáticas, com a perspectiva de transformar os avanços tecnológicos em potencialidades de integração do homem ao mundo, requerem um olhar para a multiplicidade de relações da prática pedagógica, na qual os recursos tecnológicos são indispensáveis não só como recursos para tornar as aulas mais dinâmicas, mas sim como

impulsionadoras de novas maneiras de pensar e agir. Esta pesquisa, nesse sentido, possibilitou a percepção do quanto se precisa avançar em estudo e implementação da tecnologia na escola em favor da qualidade das atividades docentes, tendo em vista um processo de ensino e aprendizagem que responda aos anseios pessoais e sociais dos discentes e à demanda do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, a formação docente precisa preparar o profissional para mediar uma prática pedagógica de forma autêntica e confiante, em que se é capaz de expressar o que se sabe e, ao mesmo tempo, identificar o que não se sabe, frente às situações novas, mostrando para o aluno a complexidade do aprender a construir conhecimentos, a desenvolver competências, a valorizar as diferenças, a aceitar o conflito e o provisório, pois aprender e ensinar exigem um passar da incerteza a uma certeza que admite novas descobertas e novas sínteses. Para tanto, é preciso se ter um ambiente educativo e tecnológico capaz de abarcar essa dinâmica.

O desafio é inserirmos no debate sobre as relações entre informação, ensino e aprendizagem, através de uma prática docente, a integração das tecnologias, as quais são colocadas no mundo do trabalho e, na mesma dimensão, devem ser colocadas nas instituições de formação e nas ações dos profissionais. Nesse sentido, o professor precisa estar preparado para realizar seu trabalho com consciência de que vivemos em um mundo onde diversos meios podem desafiar o raciocínio e o conhecimento, podendo a aprendizagem acontecer de várias maneiras.

Vivemos em uma sociedade em constantes mudanças, provocadas pelos avanços do conhecimento e pelas novas tecnologias, desafiando os educadores a pensar uma prática pedagógica em que são capazes de relacionar-se com elas, reinventando-as. Portanto, não basta o contato com as tecnologias, é preciso também uma análise crítica de sua utilização e de suas linguagens, numa perspectiva inovadora, o que exige dos profissionais conhecimentos sobre os vários recursos desde os mais comuns como jornal, rádio, televisão, gravador, slides, vídeo, aos mais complexos, computador, datashow e internet.

A consolidação de uma educação com inclusão das tecnologias exige, pois que o docente supere a condição de analfabeto tecnológico para construir a autonomia profissional junto com a autonomia social. Isso implica em aquisição de capacidades para analisar a realidade tomando por base os fundamentos teórico-metodológicos, com vistas à intervenção.

A aprendizagem, assim concebida, torna-se um mecanismo de preparação do indivíduo para o enfrentamento de situações novas, sendo requisito indispensável para a construção da cidadania, portanto cabe à instituição de ensino o gerenciamento na

incorporação desse novo conceito. Os docentes e discentes são agentes dessa inovação, exercitando-a e estimulando-a no crescimento profissional e pessoal, de forma interdisciplinar, para um contexto global, agindo localmente.

Assim, tornam-se necessárias mudanças nas políticas educacionais do país com a implementação de novos projetos pedagógicos com a garantia de condições para viabilização das ações nas instituições de ensino, uma vez que um novo paradigma na educação começou se delinear, e nele os sujeitos da prática pedagógica têm um novo papel, o que exige o uso diferenciado e abrangente dos recursos tecnológicos.

Sabemos que a escola não conseguiu acompanhar tão rapidamente a evolução da tecnologia na sociedade, nem em termos quantitativos nem qualitativos, portanto, faz-se necessária uma tomada de decisão a esse respeito, já que as modernas tecnologias podem contribuir para resolver alguns dilemas vivenciados por docentes e discentes, na medida em que possibilitam a compreensão e construção de conhecimentos, estabelecendo elos entre o saberes disponíveis e as construções necessárias.

Esperamos que este estudo contribua para o debate sobre a temática junto àqueles que se interessam em renovar suas práticas tanto na utilização dos recursos do programa TV Escola na capacitação continuada de professores, como na ação didática em sala de aula, bem como outras tecnologias. Acreditamos que a formação, seja inicial ou continuada, deve contemplar a cultura tecnológica, colaborando para a inclusão das tecnologias, de forma crítica e sistemática, no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: SEED/MEC, 2005.

ARRUDA, E. **Ciberprofessor**: Novas Tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2004.

ALONSO, K. M. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 2006.

AYRES, A. T. **Prática pedagógica competente**: ampliando os saberes do professor. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BACCEGA, M. A. **Televisão e Escola**: uma mediação possível? São Paulo: SENAC, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R.G. (Org). **Tecnologias Educacionais e educação a distância**: Avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

BARRIOS, O.; TORRE, S. de La. **Curso de Formação para Educadores**: Estratégias Didáticas Inovadoras. S. Paulo: Madras, 2002.

BARROS, A. J. P. ; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa**: Propostas metodológicas. 14. ed. Vozes, 1990.

BASTOS, J. A. de S. L. A. Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas. In: **Revista Tecnologia E Interação**. Curitiba: CEFET, 1998.

BATISTA, W. B. **Educação a distância e o refinamento da exclusão social**. Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/wagner_refinamento.htm. Acesso: 22-06-06.

BEHRENS, M. A. **O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BELONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto, 1994.

BORBA, S. da C. **Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. Maceió: Edufal, 2001.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o Município e a Escola. In: BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V.; FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. MEC/ SEED. **Relatório de Gestão**: 1996-2002. Brasília: Mec, 2002.

BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão Professor**: Identidade e Profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002

CAETANO, A. P. Dilemas dos Professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, R. M. T. **A Prática Pedagógica do Professor Formador**: desafios e perspectivas. Teresina: Halley, 2002.

CURY, C. R. J. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DE CERTEAU, M. Fazer com: usos e táticas. In: **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, J.; et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: MEC, UNESCO, 2006.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento Científico**. São Paulo, 2004.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ECO, U. Cultura de massa e níveis de cultura: **apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Salvador: UNEB, ano 6, n. 6, 6 jul/dez. 1996.

ENRICONE, D. (org.). **Ser Professor**. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002.

FARIA, E. T. O Professor e as Novas Tecnologias. In: ENRICONE, D. (org). **Ser Professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCFRS, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERGUSON, M. **O Emergente Paradigma do Ensino**. Disponível em: <http://hps.infolink.com.br/>. Acesso em: Março de 2006.

FIORENTINI, L. M. R.; CARNEIRO, V. L. Q. (Coord.). **TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública**. Brasília: UnB, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas - SP: Papirus, 2001.

GAMA, R. **A Tecnologia Moderna**. São Paulo: Nobel: USP, 1987.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a Ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUATHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GUIMARÃES, G. **TV e Escola**: Discursos em confronto. S. Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, A.; FARIA, F. Uma profissão, várias realidades. **Nova Escola**, São Paulo, SP, ano XXII, n. 201, abril. 2007.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Expoente, 1999.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos Didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34 Ltda, 1997.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES, H. G. D. **A Pedagogia do Êxito**: Projeto de Resultados. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCONDES FILHO, C. **Televisão**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARTINS, P. L. O. **A Didática e as contradições da Prática**. Campinas: Papirus, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. **Registro de Pesquisas na Educação**. Fortaleza: UFC, 2002.

MERCADO, L. P. L. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e Mediações Pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2001

_____. **Novas tecnologias e Mediações Pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2006.

NAPOLITANO, M. **Como usar televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Artes Gráfica, 1995.

ORSI, A.; CALVENTE, M. D. C. M. de H. **O Programa TV Escola pelo Prisma da Prática do Professor**. Londrina: UEL, 2003.

OLIVEIRA, J. B. (Org.). **Perspectivas da Tecnologia Educacional**. São Paulo: Pioneira, 2003.

PELLANDA, N. M. C. ; SCHLÜNZEN, E. T. M. ; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K. (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PENTEADO, H. D. **Televisão e Escola: Conflito ou Cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001

_____. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRETTO, N. de L. **Escola sem/com futuro: Educação e Multimídia**. São Paulo: Papirus, 1998.

QUELUZ, G. L. (Org.). **Tecnologia e Sociedade: (Im) possibilidades**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. Curitiba: Champagnat, 2004. Quadrimestral.

REVISTA PEDAGÓGICA PÁTIO. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999. Trimestral.

_____. Porto Alegre,RS: Arte Médicas, 2001. Trimestral.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, D. E. Gonçalves. (Org). **Didática e Práticas de Ensino: Interface com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DPJA e Alternativa, 2002.

SAMPAIO, M. N. ; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, G. L. (Org). **Tecnologias na Educação e Formação de Professores**. Brasília: Plano, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

TARDY, M. **O professor e as imagens**. São Paulo: Cultrix/ USP, 1976.

TEIXEIRA, L. M. **Criança e a televisão: amigos ou inimigos?** São Paulo: Loyola, 1997.

TEIXEIRA, D. ; ALVES, R. de P. Tecnologia Assistiva para Acesso a Informação . In: KM Brasil .**Gestão do Conhecimento na Política Industrial Brasileira**, 2004, São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1995.

TV NA ESCOLA E OS DESAFIOS DE HOJE: Curso de Extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. Módulos 1, 2, 3. Brasília: UnB, 2003.

VARGAS, M. **Para uma filosofia da Tecnologia**. São Paulo: Alfa-ômega, 1994.

VASCONCELLOS, C. do S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 8. ed. São Paulo: Libertard, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: O Ensino e suas Relações. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VEIGA, I. P. A. et al. **Repensando a didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VERMELHO, S. C. Algumas Reflexões em torno da tecnologia como expressão da subjetividade. IN: LEITE, M.; FILÉ, V. (Org.). **Subjetividade, tecnologia e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VITKOWSKI, J. R. O paradigma emergente e a integração das novas tecnologias no projeto TV Escola. In: **Revista o olhar de professor**. Ponta Grossa: UEPG, 2000.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: DR^a PROF^a IVANA
MESTRANDA: Jovina da Silva

**INTEGRAÇÃO DO PROGRAMA TV ESCOLA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS DE TERESINA-PI.**

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTE

Caro(a) Professor(a),

Objetivando investigar a integração do Programa TV Escola na prática pedagógica, solicitamos sua colaboração no sentido de nos fornecer informações de sua experiência com este Programa. A partir desses dados, esperamos contribuir para o debate sobre tecnologias na prática pedagógica.

DADOS PESSOAIS

- Escolaridade (especificar o curso)

Ensino Superior _____

Pós-graduação _____

- Idade _____

DADOS PROFISSIONAIS

- Tempo de experiência docente _____
- Tempo de experiência no Ensino médio _____
- Carga horária de trabalho na escola; () 1º turno () 2º turno

DADOS REFERENTES AO PROGRAMA TV ESCOLA

- 1- Como você ficou sabendo da existência do TV Escola?
- 2- Você participou de capacitação para inclusão dos recursos do TV Escola na sua prática pedagógica? Quantas e quando?
- 3- Como você considera o relacionamento da coordenação do Programa dessa escola com os professores?
- 4- No seu planejamento, inclui vídeos/DVD do Programa TV Escola? Com que frequência e por quê?
- 5- Os conteúdos e linguagem apresentados nos Vídeos/ DVDs são acessíveis à sua compreensão e à do aluno?
- 6- Quanto às condições físico-organizacionais da sala da TV Escola, na sua opinião são satisfatórias? Por quê?
- 7- Quais os procedimentos utilizados por você na aula com TV e o vídeo/DVDs?

- 8- Nas vezes que você utilizou o TV Escola, facilitou o processo ensino-aprendizagem?

- 9- Relacione as dificuldades para inclusão do TV Escola na sua prática pedagógica e o que fez para vencer tais dificuldades.

APÊNDICES