

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TV ESCOLA

Mirza Seabra Toschi – FE/UFG

Estudar e compreender a relação Educação e Comunicação tem sido minha preocupação há vários anos, tarefa que se torna difícil em razão das características dos objetos de estudo das duas áreas. Dificuldades epistemológicas na aproximação entre os dois campos do conhecimento podem estar, por exemplo, obstando a compreensão das novas tecnologias da comunicação e da informação numa dimensão sócio-cultural, de forma a superar a fragmentada concepção tecnológica desses meios e impedindo uma aproximação mais fértil com os conhecimentos da área da educação.

Foi com esse espírito investigativo que a pesquisa “Formação de professores reflexivos e TV Escola – equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância” foi realizada. Apresentado como conclusão do curso de doutorado em educação, o presente estudo teve como finalidade identificar os elementos conceituais e operacionais da política de formação de professores pela TV Escola, buscando conhecer e analisar quais aportes teóricos sobre formação de professores, reflexão, relação teoria e prática existem nos vídeos. Pretendeu, ainda e sobretudo, conhecer como os professores recebem os programas da TV Escola, e se esses programas atendem às suas necessidades formativas.

A investigação foi realizada em três dimensões. Uma macro que estuda a atual política de formação de professores e sua relação com as orientações dos organismos internacionais, nas quais se prioriza a educação a distância.

A dimensão *meso* analisa a gestão e organização da escola e sua interferência na concepção de escola como local de formação e recepção de vídeos pedagógicos.

Finalmente, na dimensão micro, discute-se a recepção dos vídeos da Série Educação do Programa TV Escola, de forma a conhecer as múltiplas mediações intervenientes no processo de recepção. Nessa dimensão, a pesquisadora assistiu aos vídeos junto com os professores.

A análise dos dados busca relacionar os diferentes elementos das três dimensões, bem como suas interações com o caráter coletivo de formação docente e com a questão da unidade teoria-prática, especialmente no tocante à tentativa de formação de um professor reflexivo – retórica presente na política educacional e que difere da

proposta zeichneriana (Zeichner, 1993) que entende a formação docente dentro de uma concepção coletiva e dialógica.

A proposta de professor reflexivo contrapõe-se à racionalidade técnica de formação docente, ainda hegemônica nos cursos iniciais, que dicotomiza teoria e prática e concebe os professores como reprodutores de saberes produzidos pelos especialistas. O professor reflexivo é reconhecido como profissional capaz de refletir sobre sua prática e, baseado nela, produzir saberes docentes. Essa perspectiva formativa nega a separação artificial entre a teoria e a prática. A prática não é entendida apenas como estratégia de ação pedagógica, mas como processo de investigação, como prática social na construção de comunidades de aprendizagens em que os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.

As dimensões *meso* e micro foram investigadas por meio de pesquisa empírica realizada em duas escolas públicas. Usou-se a observação etnográfica e micro etnográfica e vários procedimentos de coleta de dados, como a observação, a videogravação, aplicação de questionários, realização de entrevistas semi-estruturadas, anotações em protocolo de registro e diário de campo.

O referencial teórico de análise dos dados inclui produções de diferentes campos do conhecimento, tais como a política educacional, a educação a distância e de formação de professores reflexivos. E também, teorias de administração e gestão de escolas e teorias de comunicação e, nestas, a das múltiplas mediações na recepção das mensagens.

### **Formação de professores a distância**

O Projeto TV Escola faz parte da política global da reforma educacional brasileira e da formação de professores em especial. Possui um canal próprio de TV que fica doze horas no ar veiculando programas da formação pedagógica e das disciplinas específicas do ensino fundamental, os quais podem ser gravados pelas escolas por meio do *kit* tecnológico<sup>1</sup> e usados para formação dos professores no próprio local de trabalho.

---

<sup>1</sup> O *kit* tecnológico, denominado Programa de Apoio Tecnológico – PAT – constitui a base material para o Programa TV Escola e é composto de um televisor, um videocassete, uma antena parabólica e

A formação continuada e em serviço, na própria escola, vem no bojo da reforma educacional que tem início em 1995, com a posse de um novo presidente da República, a qual imprime alterações na Lei de Diretrizes e Bases, à época em processo de discussão e votação no Senado, estabelecendo em seu artigo 87, inciso II, das Disposições Transitórias, que os municípios, e supletivamente os estados e a União, deverão “*realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância*”. A EAD tem sido uma modalidade de ensino apresentada como favorável a minimizar a falta de qualificação dos professores brasileiros. Em artigo publicado na edição especial de dois anos da TV Escola, Maria Helena Guimarães de Castro, coordenadora da implantação inicial do Programa TV Escola, observou que o uso da televisão por satélite “*é uma estratégia adequada para sanar algumas das deficiências mais graves do nosso sistema de ensino, como a capacitação insatisfatória do magistério*”. Também o Presidente da República, quando do lançamento do projeto em maio de 1995, assegurou que a TV Escola não ia substituir os professores, mas sim “*treiná-los*” e apoiá-los em sala de aula a fim de melhorar a qualidade do ensino no Brasil.

A análise da atual política educacional de formação de professores no Brasil demonstra grande semelhança entre as decisões dos gestores do sistema educacional e as propostas de formação de professores presentes nos documentos de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial<sup>2</sup> como por exemplo, aligeiramento na formação, privilegiamento da formação continuada, desprezo da formação inicial na universidade e uso da educação a distância (EAD).

As tentativas de instituir a EAD no Brasil datam dos anos 60, mas não obtiveram êxito como programas de cobertura nacional<sup>3</sup>, como é a proposta da TV Escola, em virtude da constante preocupação salvacionista de superar fracassos dos sistemas ou atender problemas emergenciais. Conforme Sousa (1996), dois fatores freiam o

---

dez fitas de vídeo para gravação dos programas. Foi recebido por escolas que possuem mais de cem alunos.

<sup>2</sup> Sobre essa temática ver TOMMASI, Livia De e outros (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996 e TORRES, Rosa Maria. Tendências de formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, PUC-SP, 1998.

desenvolvimento da EAD no Brasil: primeiro, os estímulos são escassos e sem continuidade, tanto nas orientações como em suas formas e mecanismos; segundo, por causa da falta de pessoal habilitado para o uso das modernas técnicas de produção e utilização dos meios de ensino. Esses fatores tendem a se repetir, em parte, no Programa TV Escola.

Muito embora o Programa TV Escola mantenha continuidade desde 1996, ano em que foi iniciado, e de que conta com programas de boa qualidade conceitual e técnica, há aspectos na proposta que merecem ser mais detidamente analisados<sup>4</sup>, muito embora não se pretenda com essa crítica minimizar o caráter democrático de propostas de EAD ou de desvalorizar a essência dessa modalidade de ensino. Como projeto importante da política atual de EAD junto com o PROINFO, a TV Escola carece de alguns ajustes, alterações e mudanças de concepções que serão destacados neste texto, como ainda o estudo pode alertar para aspectos detectados, como as mediações do processo receptivo.

Tanto o artigo primeiro do Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998<sup>5</sup> que define EAD como

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação,

e também o documento do Programa Nacional de EAD do MEC que conceitua EAD como

---

<sup>3</sup> Sobre a história de EAD no Brasil, ver SARAIVA, Teresinha. *Educação a distância no Brasil: lições da história. Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

<sup>4</sup> O Projeto já passou por pesquisas avaliativas encomendadas pelo MEC, como as do NEEP/UNICAMP, FIPE/USP e a do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio. Porém, nenhuma delas verticalizou na dimensão *meso* e micro, como este estudo e, além disso, o objetivo desta investigação não foi avaliar o projeto mas conhecer e analisar como os professores têm se ocupado dele e como recepcionam seus programas.

<sup>5</sup> Este Decreto regulamenta o artigo 80 da LDB – lei nº 9394/96 – que dispõe sobre a EAD na educação escolar brasileira.

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

essa modalidade de ensino é compreendida como atividade de auto-aprendizagem, com previsão de interação apenas entre os usuários e meios de comunicação. Esta compreensão de EAD pode ser a gênese do pouco ou ausente uso dos programas da TV Escola para formação dos professores e a manutenção da EAD apenas em sua dimensão técnica.

Estudiosos de EAD como Belloni (1999), Pfromm Netto (1998), D. P. Ely (1992), Káplun (1999) destacam que essa modalidade de educação, além de pressupor maturidade do usuário que a escolhe como meio de aprendizagem, não prescinde de um mediador que atue entre o aprendiz e os materiais veiculados por diferentes meios. O Programa TV Escola não prevê existência de um tutor que faça essa mediação. Os professores que usam os programas, quando o fazem, utilizam-o para atividades com os alunos, como também constatou a pesquisa do NEEP/UNICAMP. Os coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas mostraram não ter formação para realizar essa mediação<sup>6</sup>, não conhecem os programas, não têm a preocupação de usar os programas para formação docente, mas mesmo que o quisessem encontrariam um outro obstáculo: o fator tempo.

Embora a retórica de reforma educacional fale em autonomia das escolas, o que vemos é uma autonomia regulada por controle remoto, quer dizer, a gestão das escolas ainda se faz por decisões externas a ela. As unidades escolares não decidem calendários, currículos, e nem mesmo têm autonomia para definir reuniões pedagógicas, momentos de formação docente na escola. Também o projeto TV Escola não incluiu, em sua formatação, a existência de momentos específicos na jornada do

---

<sup>6</sup> O Programa TV Escola não prognosticou, nem executou qualquer capacitação pedagógica ou instrumental, ou mesmo treinamento, para o pessoal docente e de apoio quer fosse manuseio dos equipamentos ou conhecimento e análise dos vídeos pedagógicos.

professor para essa atividade. Já que as decisões têm sido externas à escola, por que os gestores não definiram esses momentos junto com todas outras decisões? Porque entendem que a EAD prescinde de momentos coletivos e também pela concepção de formação docente implícita ao projeto que dicotomiza teoria e prática, concepção e execução e individualiza a responsabilidade do professor na sua formação.

A questão do tempo tem sido o nó górdio dos programas de EAD, juntamente com o material didático utilizado. Não tem sido diferente com a TV Escola. Enquanto a dimensão do espaço pode ser resolvida com materiais interativos e/ou uso de tecnologias como o telefone, o fax e o e-mail que facilitam a comunicação entre professor e aprendente, a questão do tempo é mais complexa, uma vez que possui, em seu interior, dimensões e aspectos que interferem no processo educativo.

As dimensões física e imaginária do tempo<sup>7</sup> e suas diferentes mediações existem tanto na EAD como na educação convencional, havendo diferenças de ênfases em um ou outro dependendo do material didático-pedagógico utilizado (Marsden, 1996). Os materiais didáticos são os meios de interação na EAD (Gutierrez e Prietro, 1994), por isso devem diferenciar dos do ensino convencional, devem incluir mediações pedagógicas.

Embora o Programa TV Escola possua materiais impressos de suporte do projeto<sup>8</sup>, eles não promovem a interatividade entre a informação veiculada nos vídeos e a recepção que o usuário tem dos programas assistidos. Além disso, a EAD deve atender as necessidades de um usuário motivado e maduro para a auto-aprendizagem. Não se pode garantir essa motivação nos usuários aos quais a TV Escola se destina. A insistência em negar a interatividade<sup>9</sup> dos materiais e do mediador, tutor, reforça o caráter tecnológico do Programa TV Escola, mantendo, como sublinha Kaplún (1999), a educação bancária em moderna versão de caixa automática dos bancos.

---

<sup>7</sup> A dimensão física do tempo inclui a mediação individual, cronológica e institucional; enquanto a dimensão imaginária possui os aspectos psicológico individual e a mediação virtual. A autora dedica um item da tese para essa reflexão.

<sup>8</sup> Há uma Grade de Programação que informa os dias e horários de veiculação dos programas para serem gravados pelas escolas, além da Revista TV Escola, Cadernos da TV Escola e o Guia de Programas.

### **A gestão da escola como mediação**

O arbítrio que a escola possui no uso da TV Escola tem efeito inverso ao pretendido. O Programa fica solto tanto na sua gestão, como no seu objetivo de capacitar, “treinar”, professores. Há de se ressaltar ainda que a falsa autonomia das escolas e a concepção neotaylorista de controle vigente nelas, faz com que esse tipo de gestão funcione como mediação no processo de recepção dos vídeos: a mediação organizativo-institucional.

Paro (1991:81) insiste em que a administração da escola não é a mesma das organizações capitalistas. O caráter mantenedor e explorador da ordem social vigente na administração capitalista não é inerente à administração em si. Em sua concepção abstrata de utilização racional dos recursos para realização de fins, a atividade administrativa pode servir à manutenção ou à superação da ordem social vigente. A opção vai depender dos fins almejados. A administração escolar comprometida com a transformação social torna-se incompatível com a administração empresarial capitalista; portanto, a administração escolar reflexiva – proposta por Paro – transcende os limites da escola e inclui a sociedade. Na administração reflexiva, o indivíduo sabe o que faz, por que faz e tem consciência disso.

Nóvoa (1999:29) considera que

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham.

E, sendo assim, a forma de gestão da escola tem implicações na vida e no trabalho do professor. Estudo de Codo (1999:13) dá conta da existência da síndrome de *burnout*, ou da desistência do educador, levando o professor à exaustão emocional. O estudo demonstra a relação existente entre a síndrome, que se refere à dor que o profissional docente sente “*entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer*,

---

<sup>9</sup> A seleção dos filmes veiculados é “determinada mais pela disponibilidade do mercado do que por conteúdos formativos e informativos” (Draibe e Perez, 1999:23).

*entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais*”, e a forma de gestão da escola.

Se há um relação direta tão forte entre a organização da escola e a saúde emocional do professor, não se pode negar sua implicação também na recepção dos vídeos na própria escola, e que foi identificada nas sessões coletivas realizadas neste estudo.

### **Mediações na recepção**

A área de comunicação convive permanentemente com dificuldade de estabelecer o seu objeto de estudo. As pesquisas ora eram *“centradas nos meios, na cultura de massa, na propaganda, na publicidade, nos efeitos, na forma como as mídias controem a realidade social, ora investigavam a comunicação, isto é, os processos comunicativos”* (Toschi,1998:5).

A dificuldade existe pela própria complexidade do conceito comunicação na sua etimologia e semântica que abriga significados diferentes e/ou divergentes. O termo é usado para indicar tanto a disciplina como seu objeto de estudo e essa característica pode acarretar imprecisões e equívocos (Lopes, 1990:80)

Como vertente dos estudos marxistas no campo da educação, a perspectiva dos estudos gramscianos, apoiada no binômio cultura hegemônica/cultura subalterna dos anos 80, provoca o delineamento de outra importante linha de pesquisa em Comunicação que são os estudos da recepção.

Jesus Martín-Barbero destaca-se como importante teórico da temática da cultura popular e começa a esboçar uma *“complexa e multifacetada”* teoria da recepção que desloca os eixos básicos da reflexão dos meios às mediações.

No seu livro *“Dos meios às mediações”*, Martín-Barbero assinala que a reflexão crítica latino-americana está diretamente envolvida com a Escola de Frankfurt, não apenas porque suas idéias promoveram o debate político, como também permitiu-nos pensar por nós mesmos, uma vez que o próprio pensamento frankfurtiano impedia-nos de perceber que a realidade social e cultural latino-americana não cabia em sua sistematização nem em sua dialética. A mestiçagem da América Latina não é apenas um fato social, é a razão de ser da região.



Por muito tempo, segundo Martín-Barbero (1997), a comunicação preocupou-se mais com a segurança teórica do que com a verdade cultural dos países latino-americanos. A comunicação deveria apresentar uma teoria – sociológica, semiótica, informacional – e é a derrubada das fronteiras do terreno da comunicação (seu objeto de estudo passa a ser de interesse de muitas outras áreas) que a leva ao caminho do movimento social na comunicação, isto é, a comunicação em processo.

Há um deslocamento do eixo de debates dos meios às mediações. A comunicação não mais pensada como meios, tecnologias, ou a disciplinas a que se subordinava, como a psicologia e a cibernética, mas como cultura. A cultura latino-americana passa a ser redefinida valendo-se de sua natureza comunicativa, ressaltando seu caráter de processo produtor de significações. O receptor não é visto mais como simples decodificador do que o emissor depositou na mensagem, é também um produtor de sentido.

Martín-Barbero compreende a recepção não como uma etapa do processo de comunicação, mas como um *lugar* novo, a cultura, em que o sujeito é o ator social, produtor de sentidos. Para entender a recepção como lugar é preciso repensar o processo inteiro de comunicação em nossos países, em nossa cultura, em nossa sociedade. O processo de comunicação é entendido como não linear e nem unívoco e, como tal, ocorre em várias direções, sofrendo intervenção do contexto cultural, social, político, histórico, etc.

Jesus Martín-Barbero (Colômbia) e Guillermo Orozco Gómez (México) são dois importantes estudiosos no âmbito da pesquisa da recepção, e sistematizaram no nível teórico e metodológico, esse modelo de pesquisa. Para Orozco a recepção significa um processo complexo, ambíguo e contraditório. A relação dos receptores com os meios e as mensagens é sempre mediatizada de forma multilateral e multidimensional.

É com base nesse referencial teórico que o presente estudo promoveu sessões coletivas de vídeos da Série Educação da TV Escola, destinados à formação docente. O objetivo das sessões foi, além de identificar as mediações ocorrentes no processo, compreender como os professores respondem ao estímulo ao se propiciar momentos coletivos de discussão a respeito dos vídeos pedagógicos, no interior da dinâmica de cada escola.

As sessões de vídeo foram videogravadas e durante esses momentos os professores discutiram as mensagens emitidas pelos programas e responderam questionários. A videogravação, microetnografia, é um instrumento trabalhoso, mas permite ver repetidas vezes *o que* aconteceu e *como* aconteceu, possibilitando ao pesquisador rever o ocorrido, perceber detalhes que não foram identificados durante as sessões, o que enriquece a análise dos dados.

A realização de seis sessões coletivas de vídeos, com os professores, coordenadores e pesquisadora, confirmou as mediações levantadas por Orozco, que submeteu ao nível empírico as mediações teóricas de Martín-Barbero, como possibilitou a identificação de novas mediações na recepção dos vídeos da TV Escola no local de trabalho, que são: organizativo-institucional, resistência fragmentada, temor tecnológico e a mediação do próprio pesquisador<sup>10</sup>. As mediações são categorias dinâmicas, modificam-se e não se apresentam de forma isolada ou linear, mas ocorrem de maneira contextual, dinâmica, interrelacional.

O espírito investigador deste estudo, anunciado no início e que se refere à aproximação entre as áreas de educação e comunicação, sentiu-se contemplado em parte com essa pesquisa. A riqueza conceitual e prática das mediações percebidas no processo de recepção podem proporcionar uma relação mais fértil entre os dois campos. Sousa (1999) avalia que o conflito existente entre as duas áreas justifica-se, exatamente, pelo privilegiamento das tecnologias e da sua instrumentalidade, em detrimento de compreender a educação e a comunicação como processos sociais e culturais. Os estudos culturais e de pluralidade de mediações aproximam as duas áreas porque propõem análise pela cultura e pelas mediações que envolvem a comunicação e a educação e não pelos meios de que se servem. Ultrapassam os meios, fazendo ver que a comunicação não se resume a eles.

---

<sup>10</sup> Essas mediações, bem como as definidas por Orozco, estão trabalhadas na tese da autora.

### **Considerações finais**

O intrincado deste estudo foi analisar a teia de relações entre as dimensões macro, *meso* e micro, estabelecendo o professor como profissional reflexivo, investigador, no centro da problemática, articulando-se com todos os vértices de análise.

Apesar de as falas dos gestores indicarem que a TV Escola faria uma verdadeira revolução no ensino fundamental ou sanearia deficiências graves na capacitação insatisfatória do magistério, não é isso que tem ocorrido. Conseguir marcar momentos específicos para as sessões de vídeo na jornada do professor, durante sua permanência na escola, não foi fácil.

O ato de realizar um trabalho de vídeos com os professores e no horário de trabalho significa uma mudança organizacional, que interfere na dinâmica da escola e na própria concepção de trabalho do professor e de sua formação, e da não-assimilação do aspecto da reforma educacional que inclui a escola como local de formação. Daí a pergunta: será possível fazer mudanças?

Acreditando nessa possibilidade relembro estudos como os de Arroyo (1996), Andaló (1995), Loureiro et alii (1999), Silva (1996), Belloni (1999) e experiências divulgadas pelo INEP (1995) e IPEA (1995), que demonstram que as mudanças, para se tornarem efetivas, devem se iniciar com os professores, com quem trabalha efetivamente nas escolas. Os professores não participam das decisões nem mesmo no interior das escolas onde exercem sua função profissional e nem sequer são levados em conta na elaboração das políticas educacionais, a não ser para serem responsabilizados pelo fracasso das mesmas. É um equívoco considerar a participação dos professores apenas na etapa de execução da política de formação, como se fossem apenas seus seguidores. Muitas vezes, os problemas encontrados *na* execução do plano de reforma são usualmente vistos como problemas *de* execução e do desenho do plano, da própria formulação da política e os professores não podem ser responsabilizados. Pesquisa sobre a TV Escola, realizada pela Cesgranrio, concluiu que “*os professores são a mais importante instância de mediação da TV Escola no universo escolar*” (Brasil/MEC, Cesgranrio, 1998:53).

A inserção na dimensão micro do estudo tornou evidente as implicações da forma de gestão da unidade escolar na vida pessoal e profissional dos professores (Codo, 1999) e de que a organização do trabalho pedagógico fragmentado e de relações de poder no interior da escola sustentam a existência e manutenção de sua mediação no processo de recepção dos filmes da TV Escola.

De acordo com a perspectiva formativa da racionalidade técnica, os professores podem agir sem levar em conta o que fazem e como fazem. Agem conforme a determinação superior e os especialistas definem. A racionalidade prático-reflexiva implica em que o professor se torne sujeito de sua própria prática, ou seja, ele próprio capaz de analisar suas atitudes. Para isso, ele precisa enxergar-se a si próprio, a fim de se perceber como professor. Todavia, a prática reflexiva não ocorre sem a oportunidade de encontro com o outro a quem se ouve e a quem se fala: os seus pares. Reuniões de professores, coordenador de discussão e vídeos da TV Escola significam ingredientes propiciadores do encontro consigo mesmo e com os outros. Os vídeos da TV Escola são suscitadores de reflexão, porém, os vídeos, por si só, não promovem reflexão.

Vídeos da TV Escola favorecem a reflexão em situação coletiva, se mediatizados por um professor individual<sup>11</sup> cujo propósito seja promover o debate de idéias e ações pedagógicas importantes para professores e alunos. É importante que esse professor individual conduza os professor à indagação reflexiva, analisando causas e consequências da conduta docente, com o fim de superar os limites didáticos, sociais e político-culturais da aula e da postura do professor diante da instituição escola. Essa reflexão coletiva pode contribuir na aproximação entre a teoria e a prática.

Se a interatividade na EAD acontece pelo material, como comprova Gutierrez e Prieto (1994), vídeos e outros materiais dessa modalidade de educação devem ter formato diferente ou fazer-se acompanhar de suportes que facilitem a compreensão dos conteúdos veiculados, como faria um tutor, um professor individual.

---

<sup>11</sup> Chamo esse coordenador de discussão de professor individual porque ele faz a mediação que um professor exerce na relação do aprendente com o conhecimento. Professor individual porque o professor coletivo é entendido como a instituição que oferece o curso, no caso o MEC/SEAD e os produtores dos vídeos.

Por considerar os professores mais como usuários de filmes que veicula do que como profissionais em formação, a TV Escola se descaracteriza como EAD, sendo mais um programa de apoio material às atividades do professor do que programa de formação de professores a distância. Os programas poderiam ajudar a formação docente, suscitar debates, proporcionar férteis momentos de reflexão com os professores, como se vislumbrou com a realização das sessões coletivas. É necessário, no entanto, criar as condições na escola, como a questão do tempo no calendário escolar, para que a TV Escola realmente cumpra o objetivo a que veio: capacitar os professores e aprimorar a sua formação.

A formação de um profissional reflexivo, investigador, por intermédio da TV Escola, está condicionada às condições adequadas de grupos de discussão coletiva sobre questões que incomodam os professores no seu fazer cotidiano. Há particularidades em cada escola, isso as mediações confirmam, que exigem uma formação contínua, centrada nessas necessidades específicas.

Não basta colocar a nova tecnologia nas escolas para mudar a mentalidade dos professores e demais agentes da escola. A EAD ultrapassa a disposição de materiais instrucionais ao seu usuário, sendo o atendimento pedagógico de importância fundamental e deve ocupar lugar central no processo, como os professores e seus alunos devem ocupar o lugar central na formulação das políticas educacionais.

A grande contradição da reforma tem como fundamento o fato de que, a cada dia, o mundo é mais interconectado e complexo, mas a capacitação docente diminui e estreita-se, tal como tem ocorrido na reforma brasileira.

É preciso formar uma equipe escolar, mais do que professores individuais. Sozinho, mesmo que bem formado, o professor tende a ser absorvido pela lógica escolar dominante, como argumenta Heller (1970). A equipe escolar deve ser o sujeito privilegiado da capacitação, afirma Torres (1998), ao demonstrar que a formação docente tem sido o aspecto mais débil das reformas educativas na América Latina. O Programa TV Escola pode contribuir nessa formação desde que além de se preocupar com a abrangência quantitativa dos equipamentos, procure garantir seu potencial qualitativo, que depende de diferentes variáveis, tais como as levantadas neste estudo.

### Referências bibliográficas

- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20/12/1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL/MEC/PNUD. *Programa Nacional de Educação a Distância – PNEAD – versão 3.1.*) Projeto BRA/96/008. Brasília, abr. 1996.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, Autores Associados, 1999.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Brasília, CNTE/UnB/Vozes, 1999.
- DRAIBE, Sônia M. e PEREZ, José Roberto Rus. O Programa TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, Campinas, Autores Associados, n. 106, mar. 1999.
- GUTIERREZ, Francisco e PRIETRO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Tradução de Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortés, Campinas, Papirus, 1994.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1970.
- KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA/Moderna, n. 14, p. 68-75, jan./abr., 1999.
- LOPES, Maria Immacolata V. de. *Pesquisa em comunicação: formulação de um modelo metodológico*. São Paulo, Loyola, 1990.
- MARSDEN, Richard. Time, space and distance education. *Distance Education*. v. 17, n. 2, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução: Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ, 1997.
- NÓVOA, António (org.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara, Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário. A C., 1997.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 5. Ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.
- PFROMM NETTO, Samuel. *Telas que ensinam – Mídia e aprendizagem: do cinema ao computador*. Campinas, Alínea, 1998.
- SOUSA, Eda C. B. Machado. Panorama internacional da educação a distância. *Em Aberto*. Brasília, v. 16, n. 70, p. 9-16, abr./jun. 1996.
- SOUSA, Mauro Wilton de. Comunicação e educação: entre meios e mediações. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 106, mar. 1999.
- ZEICHNER, Ken. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.